H. Gaudig
Didaktische Präludien

UNIVERSITY
OF
TORONTO
LIBRARY

Educat.

Didaktische Präludien

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

Von

H. Gaudig

103050
5/7/10

1909
Leipzig und Berlin
Druck und Verlag von B. G. Teubner

Alle Rechte, einschließlich des Übersetzungsrechts, vorbehalten.

Der Jugend der Zukunft

in Ehrfurcht

Vorwort.

Den „Didaktischen Ketzereien", an die sich die „Didaktischen Präludien" anschließen, hat man nichts mehr als ihren Namen vorgeworfen. Daß ich nur nicht bei meiner vorliegenden Schrift in der Namengebung wieder unglücklich gewesen bin! Präludien, Vorspiele? Auf welches Hauptspiel? Auf ein didaktisches System, das ich bereits im Kopfe habe oder einst zu gewinnen hoffe? Nein, sondern auf ein System, das uns — die Zukunft bringen wird, d. h. die Zeit, in der sich nach den Kämpfen unserer Übergangszeit eine neue Kulturepoche durchgesetzt hat. Ob ich die Motive, vielleicht das Hauptmotiv der Didaktik (der Bildungslehre) der Zukunft richtig ahne und Richtiges daraus folgere, wer will's bestimmt bejahen oder verneinen?

Nur eins möchte ich durch meine Schrift erreichen: ein wenig mithelfen an der Mobilisierung der Geister zugunsten der Bildungsfragen. Ich weiß: Es wird bei uns genug und übergenug in Bildungsfragen gedacht. Gedacht, ja, und geschrieben noch mehr. Aber sehe und fühle ich recht, nicht mit den starken Affekten, die in unserer Zeit die Bildungsfragen fordern. Sie sollen uns alle willkommen sein, die starken Affekte, die dem pädagogischen Denken Schärfe, Kraft, Innigkeit, Inbrunst verleihen: die Angst und die Furcht um die dem Schuleinfluß sich mehr und mehr entziehende Jugend, der Unwille und der Zorn über das zählebige Veraltete in unserem Schulwesen, der Haß gegen Formen, die den Geist der Jugend hemmen, vor allem aber die Liebe, die sich um die Seelen der deutschen Jugend sorgt, und der Enthusiasmus, der aus dem Glauben an die eingeborenen Kräfte der jugendlichen Menschen von Tag zu Tag neu wird.

Leipzig, im Oktober 1908.

H. Gaudig.

Die Formalstufen. Die Formalstufenzeit der deutschen Volksschule ist kein Ruhmesblatt ihrer Geschichte. Daß sich das Denken ungezählter Lehrer in diese Fesseln hat schlagen lassen, daß dies Schema die schaffende Formkraft bei vielen gelähmt hat, ist eine traurige Wahrheit. Und sind wir hinaus über die Tyrannei der Formalstufen? Solange man auf Seminaren die Vorbereitung auf die Lektionen nach den Formalstufen anlegen läßt, solange noch tagaus, tagein die verwünschten Präparationen mit den Bezifferungen I—V oder doch I—IV erscheinen, solange werden die Formalstufen eine mehr als „paganische" Daseinsweise führen. — Also die „Formlosigkeit", die auf den höheren Schulen herrscht? Das naive Vertrauen auf die bildende Kraft der Stoffe, auf eine nicht planmäßig entwickelte und beaufsichtigte Selbsttätigkeit des Schülers? Nein! Ich halte es für didaktische Gewissenlosigkeit, wenn der Lehrer an höheren Schulen nicht genau das „Ziel" erwägt, auf das sich seine Schüler in jeder Stunde hinbewegen sollen, wenn er nicht die apperzeptive Energie abschätzt, mit der seine Schüler das Neue ergreifen werden, wenn er nicht das Was und das Wie der „Darbietung" genau durchdenkt, wenn er nicht die Beziehungen des Neuen zu dem bereits vorhandenen Vorstellungskreis seiner Schüler erforscht, wenn er nicht das Neugewonnene auf seine Verwertung für systematische Zusammenschlüsse betrachtet, wenn er endlich nicht die Übung und Anwendung (das weitere Arbeiten mit dem Neuerworbenen) ins Auge faßt. Lehrern, die, der Führung des Stoffs vertrauend, sich nicht um die Vorgänge in der Seele des Schülers kümmern, können die Formalstufen „das böse Gewissen" werden. So sah die Sache seiner Zeit Otto Frick an. Indes, vielleicht gibt es

solche Lehrer nicht mehr, die nichts tun als dem Stoffe folgen. Vielleicht. Jedenfalls bedeutet es anderseits eine schwere Schädigung der Kunstkraft, wenn man aus jenen fünf Richtungen der didaktischen Überlegung die fünfstufige Normalform als das Schema, das der Schülergeist bei jeder Unterrichtseinheit durchlaufen muß, herauskonstruiert hat. — **Zielsetzung?** Um jeden Preis? In allen Fächern, in jedem Falle? Oft beeinträchtigt die „Zielsetzung" die Überraschung, die natürliche, dem Stoff innewohnende Kraft zu überraschen; so bei den üblichen Zielsetzungen im geschichtlichen Unterricht, in der biblischen Geschichte. Wie die Überraschung, so auch die natürliche Spannung, und wie Überraschung und Spannung, so auch die Gefühle der mitleidenden Furcht, der mitleidenden Angst usw. Die Eindrucksgewalt der Gefühlsbetonung aber preisgeben ist ein Unrecht an der lernenden Jugend und ein Unrecht an dem zu lehrenden Stoff. Die Gleichgültigkeit gegen das Gefühls- und Affektleben des Schülers muß als eine der schwersten Sünden unserer intellektualistischen Didaktik gelten. Selbst auf die Gefahr hin, daß die Überraschung den Denkvorgang zunächst stört, indem sie Verwirrung verursacht, würde ich nicht durch „Zielsetzung" die Wirkung des überraschenden Geschehens auf die Seele des Schülers verringern. Aber auch die Gedankenbewegung kann durch die Zielsetzung ernstlich geschädigt werden. Bleibt das Ziel im Bewußtsein des Kindes stehn, so dringen (wieder bei der Erzählung oder bei der Lektüre von Geschehendem) die Gedanken der Schüler auf das Ziel hin, und so geht die Ruhe der Aufnahme verloren. Außerdem konstruiert der denktätige Schüler möglicherweise falsche Beziehungen zwischem dem Ziel und diesen einzelnen Momenten des Geschehens. — Durch die Natur der Dinge ist die Zielsetzung nur da gefordert, wo das Ziel eine Denkbewegung des Schülers auf einen bestimmten Punkt hervorruft, oder wo der die Denkbewegung leitende Lehrer die Zielangabe benutzt, dem Schüler die Bewegungsrichtung verständlich zu machen. Das klassische Gebiet solcher berechtigten Zielsetzung ist die Mathematik. Wo es

sich dagegen um Geschehendes handelt, ist die Zielangabe meist gegen die Natur. — Ja — aber die erregende Wirkung der Zielsetzung? Die Zielangabe sammelt den zerstreuten Sinn, macht apperzipierende Vorstellungsmassen mobil usw. Mir sind die Kunstmittel, geistige Spannung zu erregen, ein Greuel. Wenn wir eine Schülerschaft haben, die gewöhnt ist, daß wir ihr z. B. in der Geschichte Interessantes darbieten, dann genügt es, denke ich, wenn wir beginnen: „Es war im Jahre" ... Der Stoff wird sich dann der Geister bemächtigen, und die geistige Energie wird sich den wechselnden Forderungen des Stoffs von selbst anpassen. Folgen wir doch auch hier der „Naturführung", die bei der Auffassung von Geschehenem im Anfang die geistige Energie meist mit mäßiger Stärke einsetzen läßt und nicht mit einer Zielsetzung eine ruckhafte, momentane, aus der Form des Stoffs sich nicht ergebende Spannung erreichen will. — Wer setzt übrigens das Ziel? Doch hoffentlich nicht nur der Lehrer; sondern doch wohl in jeder Klasse auch die Schüler. Würde der Schüler nicht zur Zielsetzung aus eigener Intelligenz und eigenem Willen kommen, so fehlte seiner Ausbildung zum geistigen Arbeiter ein ganz wesentliches Stück. So gewiß alle, namentlich aber die höheren Schulen die Aufgabe haben, den Schüler zur größtmöglichen Herrschaft über den gesamten Arbeitsvorgang zu bringen, so gewiß muß in ihnen die Fähigkeit der Zielsetzung gepflegt und planmäßig entwickelt werden. Die Zielsetzung durch den Schüler aber ist möglich, weil sich — dies gilt besonders von rationellen, systematisch aufgebauten Stoffganzen — im Verlauf der Arbeit immer wieder neue Perspektiven öffnen, die zur Zielsetzung führen; man denke an Rechnen und Mathematik. In anderen Gebieten, z. B. in der Naturgeschichte, der Geographie, aber auch bei der Behandlung von Gedichten, ergibt sich die Zielsetzung aus den typischen Richtungen, in denen sich hier die Arbeit bewegt.

Vorbereitung. Die Vorbereitung soll den Geist in die Verfassung bringen, in der er zur Aneignung des Neuen disponiert

ist; sie soll die apperzipierenden Vorstellungen mobil machen, anderseits auch Stimmung erwecken. Wenn man vorbereitet, so traut man dem Neuen nicht die Kraft zu, die apperzipierenden Vorstellungen zu erwecken, oder man vertraut der Denkenergie der Schüler nicht genug, um ihrer Selbsttätigkeit die Apperzeption zu überlassen. Jedenfalls ist das Verfahren der Vorbereitung ein künstliches Verfahren, ein Schulverfahren, wie es das Leben gemeinhin nicht kennt, denn das Leben zwingt uns, ohne Vorbereitung zu apperzipieren, sei es, daß wir hören oder lesen oder sonstwie aufnehmen müssen. Von der Kraft der eigentätigen Apperzeption hängt es ab, ob wir als denkende Köpfe gelten dürfen oder nicht. Verweichlicht die Schule also durch irgendein entbehrliches Vorbereiten ihre Schüler, stählt sie ihre geistige Energie nicht zielbewußt und planmäßig daraufhin, daß sie schnell und scharf apperzipieren, so erzieht sie nicht für das Leben, d. h. sie verzichtet auf ihren Zweck. Die Neigung zum Vorbereiten kann sich auf der Basis einer Psychologie entwickeln, der die Seele ein „von dem Mechanismus des Vorstellungsprozesses beherrschtes Naturwesen" ist. Der Bruch mit dieser Anschauung und die Hinwendung zur voluntaristischen Psychologie muß zur grundsätzlichen Einschränkung des Vorbereitens führen. Sind in einem Lehrgang wirklich öfter Vorbereitungen nötig, d. h. kann öfter das Neue in seinen wesentlichen Bestandteilen nur nach besonderen Vorbereitungen erfaßt werden, so ist dieser Lehrgang schlecht aufgebaut. Daß einzelnes nicht verstanden oder wenigstens nicht sogleich verstanden wird, kann nur schulmeisterliche Pedanterie stören. Oft braucht sehr viel weniger verstanden zu werden, als unser Rationalismus denkt; was nützt z. B. oft die genauere geschichtliche Kenntnis einer in einem Gedicht erwähnten historischen Persönlichkeit oder die genauere geographische Kenntnis des Schauplatzes innerer Vorgänge? Wird aber einzelnes Wichtige zunächst nicht verstanden, und es gelingt dem angespannten Geiste des Schülers, dies einzelne später, vielleicht aus irgendeiner Beziehung

zu anderem einzelnen oder aus der Beziehung zum Ganzen zu verstehn, so ist dies die wünschenswerteste Vorschulung für das Verstehen außerhalb der Schule und ohne Beihilfe des Lehrers. — Viele von den Vorbereitungen in den Kommentaren und sonstigen Hilfsbüchern sind aber nicht nur dadurch schädlich, daß sie den Schüler nicht in der eigentätigen Aufnahme des Neuen üben, sondern auch dadurch, daß sie der Aufnahme des Neuen an sich entgegenwirken Nehmen wir an, die Schüler schaffen selbst in möglichst freier Bewegung das zum Verständnis des Neuen Notwendige herbei; es ist klar, daß dabei außer dem Brauchbaren auch vielerlei Unbrauchbares ins Bewußtsein gehoben wird, das der Aufnahme des Neuen durchaus nicht förderlich ist. Das Zurückweisen des Unbrauchbaren durch den Lehrer hat bekanntlich oft den gegenteiligen Erfolg. Läßt man dem Assoziationsspiel freien Lauf, so hat man damit sich der Gefahr ausgesetzt, daß infolge des so heraufbeschworenen Zufallsspiels viel in der Seele aufgequirlt wird, was einer ruhigen Aneignung des Neuen geradezu schadet. Zudem: Die Vorbereitung verbindet oft den Stoff, der zur Apperzeption nützen soll; die Verbindung aber entspricht naturgemäß nicht immer der Abfolge und dem Zusammenhang, in dem die einzelnen Stoffelemente bei der Apperzeption gebraucht werden. Vielen Vorbereitungen gegenüber gelten auch die Bedenken, die oben gegen die Zielsetzungen erhoben wurden: sie hindern die Überraschung, den durch den Stoff selbst bedingten Stimmungsverlauf. Und dann: Ist denn überhaupt der Zustand der alarmierten geistigen Tätigkeit der immer erwünschte? Ist nicht oft gerade der Zustand erwünscht, den Wackernagel einmal „die heilige Stille", die „Sabbathstille" der Seele nennt? Was aber endlich die stimmungserweckenden Vorbereitungen angeht, so sind die nun zumeist vollends von Übel. Man lasse doch endlich das schulmeisterliche Präludieren und Präambulieren! Was schadet's denn, wenn die Stimmung nicht gleich im Anfang genau angepaßt ist, wenn hier Stimmungsüberreste von der

Pause oder von der vorigen Stunde oder dem voraufgehenden Stundenteil erst verdrängt werden müssen? Hat nur der Lehrer die Stimmung der Klasse soweit in der Gewalt, daß er z. B. im Deutschen durch die Ankündigung eines neuen Gedichts die Stimmung der Freude auf etwas Schönes erregt, so werden unsere Dichter sich schon die besonderen Stimmungen zu verschaffen wissen. Die Jugend ist ja so leicht zu haben. Und verlangt denn nicht auch hier wieder das Leben, daß wir uns auch ohne Vorbereitung durch die Dichter stimmen lassen? Ja, liegt nicht eben in dem Abklingen der fremden Stimmungen, in dem Weichen der fremden Vorstellungen einer der Werte — die der Vertiefung in eine Dichtung oder ein anderes Kunstwerk eigen sind? Beweist nicht gerade die Energie, mit der uns ein Kunstwerk durch seine Eigenkraft aus unserer Vorstellungswelt heraushebt, sowohl die Kunstkraft der Dichtung wie unsere Empfänglichkeit? Wir können gar nicht früh genug und gar nicht tatkräftig genug dafür sorgen, daß sich zwischen unseren Dichtern und den Seelen der Kinder ein unmittelbares, unvermitteltes Verhältnis bildet. Wir müssen uns gewöhnen, unsere Jugend den Dichtern und Denkern zu unreguliertem Verkehr zu überlassen. —

Darbietung und Bearbeitung. „Darbietung" — eine gefährliche Bezeichnung! Sie fordert vom Lehrer die Aktivität des Gebens, vom Schüler nichts als — die Aktivität des Nehmens. Mindestens ist die Bezeichnung sehr mißverständlich. Die Frage, wie das Neue dem Geiste des Schülers nahezubringen ist, das ist die Kernfrage unserer didaktischen Arbeit. Allgemeine Grundsätze muß die Didaktik als Unterrichtslehre geben; aber, wenn sie sich nicht in eine zersplitternde Kasuistik einlassen will, so muß sie die Entscheidung im einzelnen Falle dem persönlichen didaktischen Gewissen des einzelnen Lehrers überlassen. Je gewissenhafter der Lehrer ist, um so schwerer wird ihm oft die Entscheidung fallen, um so eher wird er in den didaktischen Gewissenskonflikt geraten. Der allgemeine Leitsatz wird lauten müssen: Soviel Selbsttätigkeit als möglich. Aber nicht immer wird das Maximum der Selbst-

tätigkeit das didaktische Optimum sein. Es handle sich z. B. um die Vermittlung geschichtlichen Stoffs. Daß diese Vermittlung von Sexta bis Prima durch die Erzählung geschehen soll, ist — bei Licht besehen — eine unerträgliche Behauptung. Wie der mündliche Bericht nur in den Anfängen der Geschichte die ausschließliche Form der Überlieferung ist, je länger, je mehr aber der schriftliche Bericht Quelle der Überlieferung wird, so muß auch im Unterricht die geschichtliche Erkenntnis je länger, je mehr aus schriftlichen Darstellungen (abgeleiteten oder Quellen) gewonnen werden. Und so gewiß wir unsere Schüler und Schülerinnen dazu befähigen wollen, nach ihrer Schulzeit geschichtliche Einsicht durch freitätige Lektüre zu gewinnen, so gewiß muß die Einschulung auf verständnisvolles, möglichst selbständiges Lesen als Pflicht des geschichtlichen Unterrichts gelten. Die Übereignung des geschichtlichen Wissens von Person zu Person als Hauptform geschichtlichen Unterrichts verstößt gegen die Forderungen des Lebens. Indes wird man doch namentlich in der Zeit, in der man von der Darbietung in der Form der Erzählung zu der Darbietung in der Form der schriftlichen Darstellung übergeht, oft schwanken, welche Form man wählen soll. Und auch in den abschließenden Klassen, in denen sich m. E. die Schüler die geschichtlichen Kenntnisse und Erkenntnisse durch Lektüre erarbeiten sollen, wird gelegentlich der Lehrer, etwa um durch die Kunst seiner Rede den Stoff besonders eindringlich darzubieten, die Form der Erzählung (des Vortrags) vorziehen. Oder ein Beispiel aus dem Gebiet des erklärenden Unterrichts. Soll der Schüler die Kunst des Lesens lernen — und die muß er lernen, weil sie für sein Leben eine Grundkunst ist — so ist er methodisch auf die eigentätige Auslegung einzuschulen; d. h. er muß planmäßig dazu angeleitet werden, sich in den Gehalt seiner Lektüre auch ohne den Impuls, den der Lehrer durch Frage und Aufforderung gibt, zu vertiefen und mit der Vertiefung dann die Besinnung wechseln zu lassen. Aber auch hier kann der Lehrer — namentlich wiederum in den

ausgesprochenen Übergangszeiten — schwanken, ob er die Auslegung der Freitätigkeit der Schüler überlassen oder selbst fragend vorgehn soll. Rücksicht auf die zur Verfügung stehende Zeit, auf die Zartheit des Objekts u. ä. kann ihn bestimmen, die Frageform zu wählen. Soll endlich das Neue durch Entwicklung gewonnen werden, so liegen die Grade der Selbsttätigkeit des Schülers zwischen 0 und 1. Der Lehrer kann „vor dem Schüler" entwickeln, so daß der Schüler nur der Entwicklung zu folgen hat — dann ist der Initiative des Schülers nichts überlassen. Die polar entgegengesetzte Unterrichtslage ist dann gegeben, wenn der Schüler vor dem Lehrer entwickelt, so daß diesem nur die Kontrolle zufällt, der Schüler aber selbst den Zielpunkt der Entwicklung und den Weg der Entwicklung bestimmt. Die Befähigung zu selbsttätigem Entwickeln ist eine der höchsten und schwierigsten Aufgaben des Unterrichts. Hier ein Maximum zu erreichen, muß namentlich die höhere Schule sich zur Aufgabe setzen. Aber auch hier wird der Lehrer nicht in jedem Falle seine Mitarbeit auf das allenfalls mögliche Mindestmaß herabsetzen; er wird z. B. bei mathematischen Aufgaben und bei Beweisen von Lehrsätzen mit der deprimierenden Wirkung eines allzulangen Suchens rechnen.

Darbietung **und** Bearbeitung. In dem „und" steckt eine Fülle didaktischer Probleme. Denken wir besonders an den erklärenden Unterricht. Die Darbietung besteht dann in dem Bekanntmachen mit dem Text; der Bearbeitung fällt z. B. die Vertiefung in Form und Inhalt, die Aufdeckung innerer Beziehungen, die Erkenntnis des Aufbaus zu. Willmann weist der Bearbeitung bei fremdsprachlicher Lektüre u. a. die Realerklärung, die Hervorhebung der ethischen Momente, die Erklärung nach der sprachtechnischen Seite zu. Die Trennung des ersten Lesens und der späteren Arbeit am Gelesenen entspricht dem Verfahren, das wir im Leben einschlagen, wenn wir der ersten Lektüre, bei der wir mehr unmittelbar aufnehmen, die Reflexion über das Gelesene folgen lassen. Dieses Nacheinander bringt aber eine schwere Gefahr mit sich: der erste

Eindruck kann zu leer werden; und doch muß es Ziel des Unterrichts sein, den ersten Eindruck möglichst gehaltvoll zu machen, ihn tunlichst zu sättigen, natürlich, ohne seine Wirkung durch Belastung mit Kleinem und Kleinlichem zu hemmen. Gerade die Praxis der fünf Formalstufen macht gegen die hervorragende Bedeutung des ersten Eindrucks, der ersten Lesung gleichgültig. Das Leben aber, namentlich das in so lebhaftem Tempo verrauschende moderne Leben, fordert, wenn es nicht zu oberflächlichem Auf- und Hinnehmen kommen soll, daß der erste Eindruck in die Tiefe wirke, daß er Geist und Gemüt soviel als möglich errege. So muß es denn das Ziel des erklärenden Unterrichts sein, daß die erste Lesung sich immer mehr sättige, daß der nachfolgenden Erklärung immer weniger zu tun bleibe. Dies Ziel ist bei Stoffen, die das Eingreifen der Reflexion während des Lesens dulden, nicht schwer zu erreichen; es gilt nur, planmäßig dahin zu wirken, daß die Schüler die im Stoffe selbst liegenden Reize zur Reflexion selbsttätig erkennen und wirksam werden lassen. Ungleich schwieriger ist der Prozeß da, wo die Unmittelbarkeit des Aufnehmens durch Reflexion nicht gestört werden darf; ich denke an das Lesen oder Hören von Dichtungen. Hierzu vgl. meinen Aufsatz über „Miterleben" im Säemann, Jahrgang 1907.

Assoziation. Daß der Unterricht die Aufgabe hat, das Neue mit dem bereits vorhandenen Geistesbesitz zu verknüpfen, die neuen Vorstellungen in verschiedene Verbindungen zu bringen, versteht sich von selbst. Was sich aber gar nicht von selbst versteht, ist das Recht, das sich viele Didaktiker herausnehmen, bei jeder Gelegenheit zu assoziieren. Dem Drängen auf Verknüpfung steht das Recht auf Besonderheit gegenüber. Das viele Herüberschauen von einer Scienz in die andere führt obenein schließlich zum Schielen. „Das Recht auf Besonderheit": Soll ein Eindruck stark und eigenartig wirken, so muß er sich scharf und bestimmt, in klaren Konturen abheben. Alles Originelle zeigt seine Natur am besten isoliert. Die Assoziation zerstört leicht die Wirkung des Eigen-

artigen, sie ebnet ein. Auch dringt die Assoziation gern in geschlossene Zusammenhänge ein, seien es Gedankenzusammenhänge oder Gefühls- und Stimmungsverläufe. Läßt man den Geist der Schüler assoziativ frei spielen, so kann man mit einiger Sicherheit auf schiefe Beziehungen, auf Nebensächliches, auf Stimmungsstörendes und dgl. rechnen; man gibt sein planmäßig geschaffenes Werk dem Zufallsspiel anheim. Ehe man die Assoziation einleitet, lasse man sich die Eindrücke des Neuen einprägen, lasse man die Gedankenzusammenhänge in diesem Neuen sich verfestigen, lasse man die Stimmungen rein ausklingen. Am besten, man isoliere die assoziative Tätigkeit gegen die Tätigkeit der Aufnahme und Verarbeitung des Neuen, indem man im allgemeinen die assoziative Arbeit nicht bei jeder Unterrichtseinheit, sondern nur in größeren Zeitabständen an geeigneten didaktischen Orten eintreten läßt. Dann aber prüfe man die Ergebnisse der Assoziation auf Richtigkeit und Wichtigkeit und — was noch wichtiger — halte die Schüler zur Selbstkontrolle an; vor allem mache man dann aus dem Zufallsspiel der Assoziation ein planmäßiges Arbeiten in festen Gedankenbahnen, in sachgemäßen Denkrichtungen.

System. Wiederum wird niemand bestreiten, daß systematisch geordnetes Wissen eines der vornehmsten Ziele des Unterrichts ist. Im System findet der Drang zur Zusammenordnung, Über- und Unterordnung des einzelnen, der den tüchtigen Kopf beherrscht, seine Befriedigung. An die Systematisierung knüpft sich vielgestaltige intellektuelle Freude: z. B. die Freude an der Vereinigung der vielmals erdrückenden Fülle des einzelnen unter zusammenfassenden Begriffen, die Freude an der Einordnung der zunächst unsicher im Geist schwebenden einzelnen Vorstellungen, die Freude an der Fülle der Bewegungsmöglichkeiten innerhalb des Systems, das seitliche Bewegung und Bewegung nach oben und unten, Bewegung von Glied zu Glied oder auch sprungweise Bewegung ermöglicht usw. Diese Systemfreude zu erwecken und zu stärken, sie zur Freude an Systemen immer höherer Ordnung emporzubilden,

z. B. zur Freude an einem System der grammatischen Ausdrucksmittel der deutschen Sprache, an einem natürlichen System der Pflanzen und Tiere, an einem System der Logik, an einer Glaubens- und Sittenlehre, — zuhöchst an einer Welt- und Lebensanschauung ist ein Ziel, dem ungleich größere Aufmerksamkeit gebührt, als ihm durchweg gewidmet wird. Und es kann auch nicht genügen, wenn der Lehrer „vor dem Schüler" ein System entwickelt, der Schüler muß *selbsttätig* systematisieren lernen, in einer planmäßigen Folge von Übungen. *Aber* man vergesse anderseits nicht, daß die systematisierende Arbeit etwas Erkältendes hat, daß der Begriff — mit einem Hegelschen Ausdruck zu reden — die Wirklichkeit aussaugt. Man unterlasse also da das Systematisieren, wo man den Eindruck lebendiger Frische erhalten will, wo das einzelne zunächst als einzelnes, nicht als Fall einer Regel, nicht als Vertreter einer Art oder Gattung wirken soll. Das klassische Gebiet der Systemfreude ist natürlich die Mathematik; hier ist die einzelne Figur nichts als der anschaulich gewordene Begriff; hier nimmt man dem einzelnen nichts, wenn man es einordnet; hier liegt im Aufbau des Systems ein Hauptreiz des Unterrichts, hier ist auch die Überschau über die systematischen Zusammenhänge der Lehrsätze, die freie Bewegung innerhalb des Systems eine Vorbedingung für erfolgreiches Arbeiten am einzelnen, z. B. an der einzelnen Aufgabe. Da aber, wo man das Leben selbst in den Händen hat, da halte man mit dem Systematisieren zurück und konzentriere die systematisierende Arbeit auf besondere Stunden, die dann einen ganz ausgeprägten Charakter erhalten und so jedenfalls der Einschulung im systematisierenden Denken besser dienen als die über alle Unterrichtseinheiten verzettelten Übungen, die obendrein oft verfrüht sind, weil es an einem breiteren Stoffe fehlt, der sich systematisch bearbeiten ließe.

Anwendung. Ein Sammelsurium von Tätigkeiten wird oft unter diesem oder einem anderen der üblichen Namen zusammengefaßt. Organisch ist aber nur eine Grundform von Tätigkeit:

die der Arbeit *mit* dem verstandenen und eingeordneten Neuen. Die Arbeiten *an* ihm sind abgeschlossen. So gehört z. B. das Memorieren nicht hierher. Beim Memorieren wird das Neue, sowie es sich bei der Darbietung und Bearbeitung dem Geiste dargeboten hat, eingeprägt. Das Memorieren verstärkt also nur die Kraft der Einprägung, die der Darbietung des Stoffs an sich und der Arbeit an ihm innewohnt. Wie das Memorieren ausgeschlossen ist, so andere Mittel der Einprägung. Auch alles *Üben* gehört akzidentiell zu der Tätigkeit der Aufnahme des Neuen; so z. B. das kunstgemäße Lesen, das Einüben einer Regel an Beispielen. Ebenso gehören nicht an den Abschluß der Gesamtarbeit *alle* möglichen Operationen innerhalb des Systems, sondern eben nur die, bei denen der neue Stoff in seiner systematischen Beziehung in Frage kommt. Wenn man von dieser Beziehung absieht, so erhält man die rein systematischen Lektionen. Will man der fünften Stufe einen gleichartigen Inhalt geben, so würden ihr alle die Arbeiten zuzuweisen sein, in denen mittelst der eben gewonnenen Erkenntnis wieder neue Erkenntnis erworben wird. Dann würde die gewonnene Erkenntnis ihre Fruchtbarkeit zeigen, indem sie weitere Erkenntnisse erschließt. Das Neue sei z. B. eine Tatsachenfolge; diese neue Erkenntnis kann rückwärts zur tieferen Deutung früherer Tatsachen oder vorwärts zu vermutungsweisem Erschließen zukünftigen Geschehens verwandt werden. Oder das Neue sei eine Rechenweise; in der Verwertung wird diese Rechenweise benutzt, um irgendwelche Sachverhältnisse durchsichtig zu machen; ebenso werden physikalische Tatsachen nach einem physikalischen Gesetz begriffen. Wenn ein sittlicher Maßstab, überhaupt ein Wertmaß gewonnen wurde, dann können bis dahin nicht bewertete Verhältnisse des Lebens beurteilt werden. Ist das Neue eine Darstellungsform, so kann sie in Nachbildungen als Norm verwertet werden usw. —

Nicht selten gewinnt man bei der Darstellung und Handhabung der Formalstufen den Eindruck, als sei die V. Stufe in einer gewissen Ausschließlichkeit die Stufe, auf der der *Denkwille* gebildet werden

müsse; so, wenn sie die Stufe des Könnens im Gegensatz zum Kennen, des Tuns im Gegensatz zum Wissen heißt. Nichts verhängnisvoller als dies! Die „Aufgabe" ist nicht nur die Signatur der Stufe der Verwendung. Für die Didaktik der Selbsttätigkeit muß auch der Erwerb des Neuen und die Einordnung des Neuen soviel als möglich — Aufgabe, und zwar selbsttätig zu lösende Aufgabe sein. Je mehr Erkenntnisgewinn und Erkenntnisverwertung der Eigentätigkeit überlassen werden kann, um so mehr hat die Schule zunächst für ihre Erkenntnisgebiete, dann aber doch auch für die Gestaltung des Intellekts im allgemeinen die Aufgabe gelöst, deren Lösung das Leben fordert.

Das fragwürdigste Mittel der Geistbildung. Die Frage des Lehrers ist dies fragwürdigste Mittel. An eine Gesundung unseres deutschen Schulwesens vermag ich nicht eher zu glauben, ehe nicht der Despotismus der Frage gebrochen ist. Wenn man wenigstens anfinge, den Wert der Frage in Frage zu ziehen! Was ist gegen die Frage (und zwar zunächst die Einzelfrage) zu haben? 1) wenn der Lehrer fragt, so ist es der Lehrer und nicht der Schüler, der das Problem aufstellt. 2) der Antrieb zur Denkarbeit geht bei der Frage vom Lehrer und nicht vom Schüler aus. 3) die Frage zwingt den Schüler in eine bestimmte Denkrichtung und nimmt ihm so die Freiheit der geistigen Bewegung. 4) die Frage ist nach einer bekannten, allerdings nicht eben erfreulichen Begriffsbestimmung ein unvollständiges Urteil mit der Forderung, das absichtlich noch unbestimmt Gelassene zu bestimmen: Jedenfalls läuft das Frage- und Antwortspiel auf ein Zusammenwirken des Lehrers und Schülers hinaus; für den Schüler ist es „halbe Arbeit"; „halb" ist dabei übrigens, glaube ich, ein zu hoch gegriffener Durchschnittswert; vermutlich liegt er im allgemeinen erheblich tiefer. 5) die Frage ist ein zu starker Denkreiz, der gegen die Denkreize, die in dem Unterrichtsstoff selbst liegen, leicht abstumpft. 6) die Frage des Lehrers erstickt den Fragetrieb des Schülers, einen der wertvollsten

Triebe des jugendlichen Intellekts, und schädigt so eine der wertvollsten lebendigen Kräfte des Geistes. 7) die Frageform ist eine künstliche Form der Erregung geistiger Energie; eine Schulform, die das Leben so gut wie gar nicht kennt. Im Leben wird man nicht von jemand gefragt, der uns das wissen lassen will, was er weiß; sondern wenn man uns fragt, so will der Fragende von uns das wissen, was er nicht weiß. Sieht man also die Lernformen darauf an, ob sie auch der Schule der Fortbildung dienen, so ist die Frage so untauglich wie möglich.

Und die Fragenfolge, die Fragenreihe? Reiht der Lehrer Frage an Frage, bis er seinen Stoff erschöpft, sein Ziel erreicht hat, so hat er den Schüler geführt (volentem duxit, nolentem traxit). Von einer Eigenbewegung auf das Ziel hin war nicht die Rede; der Schüler faßte das Ziel nicht ins Auge, erwog die Wege, auf denen er sich zum Ziel hinbewegen konnte, nicht, erregte sich nicht zu der Energie, die der Beginn der Arbeit forderte, erhielt diese Energie nicht aus eigener Kraft usw. Unwillkürlich fällt mir eben bei dieser Bemerkung der zweite Vers einer bekannten Rückertschen Parabel ein.

Sonach ist die Frage des Lehrers der ärgste Feind der Selbsttätigkeit. Dabei verstehe ich allerdings nicht mit dem Reinschen Enzyklopädisten, der über die Frage handelt, unter Selbsttätigkeit jede Denk- und Willenstätigkeit, sondern die Tätigkeit, zu der sich der Tätige selbst veranlaßt, die spontane Tätigkeit im Gegensatz zu der von außen veranlaßten Tätigkeit. So harmlos ist die Selbsttätigkeit nicht, daß sie nichts als die Tätigkeit des Selbst wäre! Wäre sie so harmlos, dann vertrüge sie sich mit der Frage ganz gut. In Wahrheit aber kann die Selbsttätigkeit die Frage nur dulden, wenn sie sich mit einer untergeordneten Hilfsstellung begnügt.

Die Schülerfrage. Die Schülerfrage ist ein unbedingt wertvolles Mittel zur Bildung des Geistes. Daß sie so wenig im Schwange geht, liegt in dem gesamten System unserer Bildung begründet.

Kommt es in der Schule wesentlich auf Wissen an, so ist die Schülerfrage entbehrlich, denn die Wissensübermittlung geschieht am schnellsten, wenn die „actio“ des Lehrers möglichst groß ist. Je mehr aber bei der Bildung auf Selbsttätigkeit und Selbständigkeit hingearbeitet wird, um so mehr tritt die Schülerfrage wieder in ihr eingeborenes Recht. Ihr eingeborenes Recht — ja, denn der Fragetrieb, mit dem das Kind in die Schule kommt, ist, wie bereits bemerkt, eine lebendige Kraft, die alle Pflege verdient. Wohl kann dieser Trieb zu müßigem Spiel führen; aber nach seiner eigensten Natur liegt in ihm als dem Triebe der jugendlichen Seele, der Welt erkennend Herr zu werden, ein sehr ernstes Streben, dem man mit Ehrfurcht und Liebe begegnen muß. Auch das ernste Fragen des Schülers kann von geistiger Disziplinlosigkeit zeugen und zu geistiger Disziplinlosigkeit führen. Darum gilt es, den Fragetrieb in Zucht zu nehmen und zu veredeln. Es gilt nicht mehr und nicht minder, als dem Schüler nach und nach zu einer Methode des Fragens zu verhelfen und so die Frage zu einem wertvollen Mittel der Bildung, und zwar der Selbstbildung, zu machen. Zunächst aber freue man sich bei der jüngsten Jugend des frisch und lustig, in die Kreuz und Quer fahrenden Fragetriebs. Unsere Jüngsten lernen wirklich die Schule anders ansehn, wenn sie die Schule auch als die Stätte verehren lernen, wo der Lehrer auf so vieles, was man wissen möchte, Antwort gibt, und nicht nur als die Stätte, wo man immerzu wissen soll. Und dann in den höheren und höchsten Klassen: Sollte nicht die Abneigung vieler — auch wissensdurstiger — Schüler gegen die Schule mit daher kommen, daß sie so viele Fragen verschlucken müssen? Gerade in unserer Zeit, in der sich die Werturteile so stark durchkreuzen, und in der auch der Kopf und das Herz unserer Jünglinge und Jungfrauen der Kampfplatz alter und neuer Wertungen, der Schauplatz des auch das Herz erschütternden Widerstreits zwischen Für und Wider ist, gerade in unserer Zeit muß dem Schüler das Recht des Fragens in aller Feierlichkeit und mit aller Entschiedenheit zuerkannt werden.

Ich weiß, es kann sich so müßiges Problemsuchen entwickeln; ich weiß, es können für den Lehrer so schwierige Lagen entstehn. Aber besser, dem Schüler eingestehn: „Das weiß ich nicht", „Darüber habe ich nur Vermutungen", „Darüber streiten sich zur Zeit die und die Meinungen" — als die den Geist beunruhigenden Fragen ihre problematische Existenz in der Seele weiter führen zu lassen oder gar den lebendigen Fragetrieb abzutöten. Soll es gelingen, den Fragetrieb in Zucht zu nehmen, so muß die Schülerfrage dem gesamten Unterrichtsbetrieb planmäßig eingegliedert werden, so muß der Schüler lernen, die Ansatzpunkte für die Frage zu erkennen, so muß er angeleitet werden, planmäßig zu fragen, so muß er den Wert der Frage als des Zielpunktes einer neuen Gedankenbewegung verstehn lernen. So wird ihm ein Mittel der spontanen Fortbewegung im Denken und zugleich ein starkes Mittel zur Reizung der geistigen Energie an die Hand gegeben. Gewiß, Fragen stellen heißt nicht Fragen lösen; aber die Kunst, die Fragen aufzuwerfen, ist jedenfalls in Schule und Leben ein sehr wichtiges Stück des Prozesses, der zur Bildung neuer Erkenntnisse führt.

Die Schülerfrage kann an den Lehrer, an die Mitschüler und an den Fragenden selbst gerichtet sein. In allen drei Gestalten ist sie wertvoll. Am wertvollsten ist naturgemäß die vom Schüler an sich selbst zur Selbstbeantwortung gerichtete Frage. Die Frage an die Mitschüler ersetzt in gewissem Maße die Frage des Lehrers an die Schüler; sie schaltet die Tätigkeit des Lehrers zugunsten der Selbsttätigkeit der Klasse aus, ist aber naturgemäß in Gefahr, durch Mangel an Planmäßigkeit den Fortschritt zu stören oder doch zu verlangsamen. Wo aber die Planmäßigkeit im Fragen erreicht werden kann, z. B. bei der frageweisen Durcharbeitung fremdsprachlicher Texte im Interesse der sprachlichen Gewandtheit, da ist die Frage des Schülers an den Schüler ein wertvolles Bildungsmittel. Auch in der Form des dialektischen Einwurfs während des Schülergesprächs hat sie ihr gutes Recht. Indem die Fragenden alsbald Antwortende und die Antwortenden alsbald Fragende werden, be-

tätigt sich die Klasse als eine Geistgemeinschaft auf wechselseitiges Geben und Nehmen; zugleich hat man so eine Vorschule für die Gesprächsführung außerhalb der Schule; daß die Gesprächskunst bei uns in Deutschland so wenig blüht, ist ohne Zweifel auch darin begründet, daß wir nicht recht zu fragen verstehen. Die Frage an den Lehrer hat vor allem als Aufklärungsfrage ihren Wert; sie entspringt dem Klarheitsbedürfnis des Geistes und ist darum sehr willkommen zu heißen; auch dann, wenn der Lehrer im Spiegel der Schülerfrage Mängel seines eigenen Lehrverfahrens, z. B. den Mangel an planmäßigem Aufbau des Pensums oder Unachtsamkeiten irgendwelcher Art, erkennt. Namentlich der junge Lehrer, dem die Selbstverwandlung in den Geist des Schülers noch schwer wird, muß die Frage des Schülers an ihn als ein wertvolles Mittel der Regulierung seiner Tätigkeit schätzen lernen. Aber auch der erfahrene Lehrer wird nicht selten an der Frage des Schülers staunend erkennen, was dem Schüler fraglich und was ihm nicht fraglich ist. Die Frage des Schülers umfaßt eine große Breite der Interessen; sie kann die Frage nach einer Vokabel sein, aber auch die aus tiefer Wissens-, ja, die aus ernster Gewissensnot herausgeborene Frage. Sie kann als Einzelfrage in den übrigen Unterricht eingesprengt sein, sie kann aber auch en masse auftreten; das letztere, wenn man sehen will, ob die Schüler ein Thema nach allen Denkrichtungen hin überschauen. — Die Kunst der Fragestellung muß vom Schüler gelernt werden; es wäre ein grober Irrtum, wenn man glauben wollte, die Kunst des fragenden Lehrers übertrage sich von selbst auf den Schüler. Allerdings soll der Schüler das Fragen am Fragen des Lehrers lernen; auch hier geht der Weg vom Vormachen zum Nachmachen. Aber erstens bedarf es der Erklärung dieses Frageverfahrens und zweitens der geordneten Einübung. —

Indes, so wertvoll die Schülerfrage ist, so sehr muß vor einer Überschätzung gewarnt werden. Fassen wir einen Denkvorgang wie z. B. die Lösung einer mathematischen Aufgabe ins Auge, so vollzieht sich der Fortschritt von Gedanken zu Gedanken nicht in

der rhythmischen Folge Frage — Antwort — Frage — Antwort usw. Meist kommt es nicht zu einer eigentlichen Formulierung von Fragen; vielmehr wird in den einzelnen Situationen unter der Einwirkung der Zielvorstellung ein Denkreiz, ein Denkanstoß empfunden, der ohne Dazwischenkunft der Frage zur Denkbewegung führt. Und auch da, wo es sich nur um einen einzelnen Gedanken handelt, ist doch der Gedanke durchaus nicht immer die Antwort auf eine Frage, sondern meist das Ergebnis einer durch den Gegenstand als solchen erregten Gedankenbewegung. Wenn man z. B. die Gestalt eines Blattes erfaßt und es etwa gefiedert nennt, so wird bei spontaner Arbeit des Geistes diese Erkenntnis durchaus nicht die Antwort auf die Frage sein müssen: „Was für eine Blattart ist hier vorhanden?" oder „Welche Art des zusammengesetzten Blattes liegt vor?" Sobald vielmehr der zum Formensehen erzogene Schüler das Blatt sieht, bestimmt er, dem vom Objekt ausgehenden Denkanstoß folgend, die Blattart, indem er den ihm bekannten Begriff gefiedert von dem Blatt prädiziert. Würde die Frage des Schülers an sich selbst erst nötig sein, so wäre das ein Beweis dafür, daß der Anblick des Blattes nicht genügt, die unmittelbar zur Antwort führende Denkbewegung auszulösen. Der auf selbsttätiges Erkennen und Aussagen eingestellte Geist bewegt sich von selbst in der Denkrichtung Blattart.

Denkanstoß — Denkrichtung — Denkbewegung. Betrachten wir zunächst den erklärenden Unterricht. Der Schüler habe einen Text vor sich: die Absicht, den Text zu verstehen, gibt ihm den Anstoß und die Richtung für sein Denken; die Abfolge der Sätze seines Textes leitet seine Denkbewegung. Bereitet das Textverständnis keine Schwierigkeiten, weder sprachliche noch sachliche, so verläuft der Vorgang glatt; der Schüler wird in seiner Denkbewegung durch den Text geleitet; er geht dem Verfasser nach und kommt so an sein Ziel. Nun setze man etwa aber den Fall, der zu behandelnde Text sei eine Stelle aus dem Römerbrief in deutscher Übersetzung: der Versuch, den Text schnell zu lesen, führt

zu keinem irgendwie wertvollen Ergebnis; der Schüler gewinnt einzelne Gedanken, aber keine Gedankenverbindung, keinen Gedankenzusammenhang. Hat er nun die rechte Denktechnik, die rechte Lesetechnik, so wird er besonders an den Übergängen von Vers zu Vers den Anstoß zu intensiver Erfassung des logischen Zusammenhangs fühlen; er wird sich z. B. bei einem „aber" zwischen den im Zusammenhang stehenden Versen mit der Absicht, das adversative Verhältnis zu erkennen, hin und her bewegen. So werden dem geschulten Leser namentlich die Konjunktionen zum Denkanstoß. Die Denkrichtung ist durch den Sinn der Konjunktion gegeben. Aber mit der bloßen Einschulung auf intensive Beachtung der Konjunktionen im allgemeinen ist es bei der Lektüre Paulinischer Schriften nicht getan. Man habe etwa folgenden Fall: Hauptsatz, Nebensatz, mit „denn" beginnender Hauptsatz. Das „denn" kann sich auf den ganzen voraufgehenden Satz, aber auch nur auf den Nebensatz, vielleicht gar nur auf einen Satzteil des Haupt- oder des Nebensatzes beziehen. Die Denkschulung hat mit diesen Möglichkeiten zu rechnen und die Leser darauf einzuschulen, daß sie sich bei ihrem Suchen nach dem durch den „Denn"-Satz Begründeten in den verschiedenen Richtungen bewegen. Oder man nehme einen anderen Fall, wie ihn die Paulinischen Schriften gleichfalls nicht selten bieten: ein Satzteil besteht aus einer Reihe ohne Bezeichnung ihrer logischen Beziehung nebeneinandergestellter Worte. Der auf das Lesen eingeübte Schüler muß den Denkreiz empfinden, die Anordnung dieser Worte zu verstehen; vielleicht sind sie zufällig, ohne ein Prinzip, nebeneinander gestellt, wie sie dem Schriftsteller in den Sinn kamen, oder ihre Begriffssphären stehen im Verhältnis konzentrisch sich verengernder Kreise, oder die Begriffe bieten in ihrer Abfolge eine Steigerung usw. Auch hier muß der Geist auf die verschiedenen Möglichkeiten eingeschult sein. — Handelt es sich um fremdsprachliche Lektüre, so liegen die Denkaufgaben bereits oft in den einzelnen Sätzen, während sie bei der deutschen Lektüre mehr in den Satzfolgen

liegen. Der gröbste Denkanstoß liegt in der unbekannten Vokabel und der nicht verstandenen Konstruktion. Die Denkrichtung, in der die Bedeutung der Vokabel entweder durch Nachdenken über die Etymologie oder unter Verwendung des Wörterbuchs gewonnen werden kann, wird durch den Gedankenzusammenhang bestimmt. Die Probe auf das Verständnis des Textes kann die Übersetzung sein — so in den alten Sprachen — oder irgendwelche Form der Darlegung des Sinns — so in den neueren Sprachen. Den Beweis für das Maß der in der Auslegung erlangten Selbständigkeit erbringt die „Präparation" des Schülers, d. h. die meist zu Hause sich vollziehende selbsttätige Arbeit am Textverständnis. In dieser Forderung der „Präparation" hat das herrschende Lehrverfahren den Zug zur Entwicklung der Selbsttätigkeit. Nur muß auf Folgendes hingewiesen werden: Es wird im herrschenden Lehrverfahren teils zu viel, teils zu wenig verlangt; zu viel, weil oft die Technik des Präparierens nicht lange genug und nicht methodisch genug in der Klasse eingeübt wird; zu wenig, weil das Präparieren — nichts als Präparieren, als Vorbereiten ist. Die Arbeit des Schülers ist nichts als eine Vorarbeit für die eigentliche Arbeit, die Arbeit in der Klasse. Das heißt aber, die Arbeit des Schülers niederhalten und sie nicht zu dem machen, was sie sein kann. Das heißt auch, die erste Arbeit am Text, die doch eben als erste eine besondere Würdestellung haben sollte, unzulänglich würdigen. Das heißt, die Kräfte des Interesses, die gerade die erste Lektüre auslöst, unzulänglich für die Vertiefung in den Text verwerten. Das heißt, Zusammengehöriges — das Textverständnis und das Verständnis des „Gehalts" — auseinanderreißen. Das heißt, die Kunst der Lektüre für das Leben ungenügend pflegen. Das heißt, wenn es sich um Kunstwerke handelt, die Fähigkeit des Kunstgenusses nicht entwickeln. Ziel muß werden, dem „Präparieren" seinen präparatorischen Charakter zu nehmen, d. h. den Schüler wie zu selbsttätigem Textverständnis so auch zu selbsttätigem „Bearbeiten" des Textes oder, um diesen handwerksmäßigen

Ausdruck zu vermeiden, zur selbständigen Vertiefung in den Gehalt des Textes zu befähigen. Soll aber der Schüler selbsttätig z. B. den Gang der Handlung, den Charakter der handelnden Menschen, den ethischen Gehalt, die Stimmung erkennen, oder soll er die Form als den Ausdruck des Inhalts verstehen oder den lexikalischen und grammatischen Gewinn herausstellen, so muß er methodisch geübt werden, Denkimpulse zu fühlen und sich planmäßig in den durch die Natur der Sache geforderten Richtungen zu bewegen. Es handle sich z. B. um eine erzählende Dichtung: wichtig ist, daß der Schüler selbsttätig — ohne den Frageanstoß — den Verlauf der Handlung erkennt. Mühelos kann er gewöhnt werden, daß er sich das Ziel, den Gang der Handlung zu ermitteln, selbst steckt. Sehr leicht stellt sich nun sein Denken in der Richtung der zu ermittelnden einzelnen Momente der Handlung ein. Eine weitere Denkrichtung, auf die er einzuüben ist, muß dann die Unterscheidung des Wichtigen und des Unwichtigen in der Reihe der Ereignisse sowie die Festlegung der entscheidenden Punkte der Bewegungslinie der Handlung sein. Wird der Schüler erst durch Fragen in diese Denkrichtungen gestoßen, so fehlt ihm hier eben die Erziehung zur Selbsttätigkeit. Ebenso muß der Geist des Schülers sich gewöhnen, ohne durch Fragen gedrängt zu werden, sich in das Leben der Charaktere zu vertiefen; er muß doch wahrhaftig nicht erst durch die Frage oder die Aufforderung des Lehrers dazu gezwungen werden, eine Tat charakterologisch zu deuten und die einzelnen Züge des Charakters miteinander zu verbinden. Das bloße Auftreten charakteristischen Handelns muß genügen, ihm den Impuls zur psychologischen Deutung zu geben. Oder man denke an die Bilder und Gleichnisse oder irgendeine andere Form der „poetischen Schönheiten". Wozu erst die Frage, um feststellen zu lassen, daß ein Bild gebraucht ist? Wozu erst die Frage, worin der Vergleichspunkt liegt? Diese Fragen sind überflüssig und schädlich. Ebenso sind auch die Fragen überflüssig, wenn es sich etwa um die Gestaltung der Wortgruppen handelt. Die bloße Existenz einer

auffälligen Wortgruppe muß dazu genügen, die Aufmerksamkeit auf sie zu lenken. Summa summarum: Im erklärenden Unterricht kann die Lehrerfrage darum in planmäßiger Weise entbehrlich gemacht werden, weil der Schüler darauf eingeschult werden kann, eine nicht eben unübersichtliche Zahl von Denkimpulsen zu empfinden und sich in den erforderlichen Denkrichtungen zu bewegen. Der psychische Vorgang führt dabei vom bewußten zu einem immer mehr unbewußten Tun. Zunächst wird z. B. unter Mitwirkung des Lehrers festgestellt, welcher „Denkfall" vorliegt, und in welcher Richtung daher die Denkarbeit gehen muß; sodann stellt der Schüler selbst den Denkfall fest; schließlich denkt er in der erforderlichen Richtung, ohne über den Denkfall reflektiert zu haben. Aber — wie nun Ordnung in die gesamte Denkbewegung bringen? Diese Erwägung ist nicht nur für das Denken des einzelnen Schülers, sondern ganz besonders für das gemeinsame Denken und Sprechen der Klasse von Wichtigkeit. Man nehme an, eine Strophe liege der Klasse zur freien, selbsttätigen Besprechung vor. Ist es nun nicht so, daß ein Schüler hier, der andere dort den Denkimpuls erhält, daß mithin ein Durcheinander von Bemerkungen entsteht, daß ferner infolge davon die Aufmerksamkeit der Schüler ganz diffus wird? Nun, ich habe mich immer gefreut, wenn von allen Seiten selbsttätig gewonnene Erkenntnis nach Aussprache drängte, auch wenn es zunächst nicht in Ordnung geschah. Aber es ist ja wiederum nur Sache der Denkgewöhnung, in die gesamte Gedankenbewegung der Klasse Ordnung zu bringen. Die einzelnen Gesichtspunkte sind ungleich wichtig, und es läßt sich unter ihnen eine naturgemäße Ordnung aufstellen, obwohl auch hier peinliches Schematisieren von Übel ist. Naturgemäß wird sich z. B. in einer erzählenden Dichtung die Aufmerksamkeit zunächst dem Geschehen, dem Gang der Handlung, zuwenden, dann den handelnden Menschen; ebenso zunächst dem Inhalt, dann der Form. Selbstverständlich werden aber die Ansatzpunkte des Denkens immer noch bei den einzelnen Schülern verschieden sein. Die Lehrerfrage

konzentriert alle auf einen Punkt; bei einem auch noch so geordneten selbsttätigen Vorgehen wird die Denktätigkeit der Schüler sich durchaus nicht immer auf denselben Punkt wenden. Soll die Wirkung dieser individuell bestimmten Denktätigkeit dem Gesamtfortschritt nicht schaden, so müssen die Schüler gewöhnt werden, sich der Antwort des Mitschülers schnell zuzuwenden, ohne doch den eigenen Gedanken zu verlieren. Bei einer gutgeschulten Klasse hat aber nach meiner Erfahrung die Aussage des Mitschülers keine geringere Konzentrationsmacht als die Frage des Lehrers. Indem die Schüler verschiedene Ansatzpunkte für ihre Denkarbeit wählen, entsteht eine die geistige Spannung des Unterrichts erhöhende Differenzierung. Da aber der Gegenstand der gemeinsamen Arbeit, die allgemeinen Denkrichtungen und die allgemeine Ordnung der Denktätigkeit bei allen gleich sind, so ist die Integrierung der Klassenarbeit durch die Erziehung der Schüler zu spontaner Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf das geistige Tun der Mitschüler nicht zu schwer.

Ein besonders schweres Stück der Geistesbildung ist die Erziehung zum Miterleben der Dichtungen. Das bisher besprochene Erklärungsverfahren hat ja nur soweit ein Recht, als es sich um Darstellungen handelt, die nur durchdacht, nur geistig bewältigt werden sollen. Sobald Darstellungen in Frage kommen, die Miterleben fordern, wird die Aufgabe anders und schwerer. Das Miterleben duldet kein ästhetisches Reflektieren, noch viel weniger die notulae adspersae sachlicher oder sprachlicher Erklärung. Vgl. „Miterleben!" a. a. O. S. 369. Die Kunst des Miterlebens ist der Kinderseele gleichsam eingeboren; auch hier handelt es sich also um eine lebendige Kraft, vor der die Schule heilige Scheu haben muß; denn das Kind erlebt dank seiner Phantasie und seiner Gefühlslebendigkeit das mit, was seiner Seele nahe gebracht wird. „Wenn nun freilich dies große und schöne Naturkapital mißachtet wird, wenn der Schulmeister sich preislich breit zwischen das Kind und das, was es erleben soll, hinpflanzt, wenn er das Kind, das

miterleben will, mit seinen Fragen foltert, wenn er es aus seinem Erlebnis durch den Antwortzwang herausreißt, wenn er es nicht warm, nicht heimisch, nicht unmittelbar werden läßt, wenn er das sonst so rege, nach rechts und links, nach vorn und hinten ausfahrende Denken abtötet, weil bei ihm nur auf Kommando, d. h. auf Fragen hin, gedacht wird, wenn er respektlos alle Stimmung durch höchst „nötige" historische Erinnerungen, sachliche Erläuterungen usw. abtötet, dann wird die Naturkraft vernichtet, die wir zur Kunstkraft entwickeln sollen." („Miterleben!" S. 371). Wie aber wird der Schüler planmäßig zur Kunst des Miterlebens gebildet? Im Miterleben sind Verstehen und Fühlen miteinander verknüpft; wird aber eine dichterische Darstellung recht verstanden, so verbindet sich bei der Gefühlslebendigkeit der Jugend das Fühlen mit dem Verstehen von selbst. Man sorge also für das rechte Verstehen. Dabei nehme man es mit dem Verständnis des Einzelnen nicht leicht, denn „Miterleben ist Miterleben jedes Moments, ist ein Durchleben vom Anfang bis zum Ende, hindurch durch Bedeutendes und Unbedeutendes" (a. a. O. 372). Der Schüler muß lernen, dem Dichter nachzugehen, mit voller Hingabe an die Dichtung. Dabei ist aber wiederum wichtig, daß er die Anreize, die für das Miterleben besonders wichtige geistige Akte des Schauens und Denkens auslösen sollen, empfindet. Z. B.: Der Lyriker malt ein Landschaftsbild, dessen Stimmungsgehalt nachgefühlt werden soll, oder der Dramatiker zeichnet in seinem Szenarium das szenische Bild, das den stimmunggebenden Hintergrund der Ereignisse bildet; hier muß der Anreiz empfunden werden, in der Phantasie diese Bilder zu schauen. Rollt vor unsern Augen die Handlung ab, so dürfen wir nicht nur den einzelnen Moment als solchen erfassen, sondern müssen den Verlauf der Handlung, soweit er im inneren Zusammenhang mit dem gegenwärtig Geschehenden steht, uns vergegenwärtigen, damit wir eine lebendige Erkenntnis der Bedeutung des Geschehenden für die handelnden Menschen gewinnen. Nehmen wir an, daß eine Tat geschehe: das Miterleben fordert, daß diese

Tat nicht nur in ihren Wirkungen, sondern auch nach ihren Motiven, daß sie aus dem Innern des Handelnden verstanden wird. Die Tat sei wertvoll; zum Miterleben gehört, daß ihr Wert anerkannt werde. Zum Miterleben gehört auch, daß man das Hin und Her des dramatischen Dialogs mit schnellem und scharfem Denken verfolgt; daß man z. B. die Schärfe des dialogischen Gegensatzes und in dieser Schärfe des dialogischen Gegensatzes die Abspiegelung persönlichen Gegensatzes erkennt usw. So ist hier eine Reihe typischer Denkrichtungen erkennbar, in denen sich die Denktätigkeit bewegen muß, wenn das innere Erlebnis gesichert sein soll.

Wie aber ist, so höre ich fragen, hier Klassenarbeit denkbar? Nehmen wir an, die Erziehung zum Miterleben sei so weit fortgeschritten, daß man die Schüler ihrer Selbsttätigkeit überlassen darf, dann handle man nach dem herrlichen Wort Wackernagels, das bei unserem lauten Unterricht wie ein unerhörtes Paradox berührt: „Die Jugend empfängt schweigend; Schweigen ist Gefaßtheit des Geistes, das Wort zu vernehmen; es ist die Vernunft, die heilige Stille, in der allein beobachtet und erfahren werden kann: es ist die eigentlich spekulative Haltung des Geistes, das Schweigen des Sabbathes, das Schweigen der Seele in der Kirche. Nur während dieses Schweigens kann der Geist des Lehrers (ich möchte sagen: der Geist der Dichter und Denker, der Geist des Objekts) unmittelbar auf den Geist des Schülers wirken; nur während dieses Schweigens sehen sie Gesichte; nämlich die Objekte ganz, nicht bloß die Teile ....“ (Der Unterricht in der Muttersprache, S. 55). Also — man überlasse bei der Lektüre einer Dichtung zunächst die Schüler sich selbst und ihrer geistigen Energie, die sie zum Erlebnis, zum Miterleben führen wird. Aber die Kontrolle? Bei der großen Empfindlichkeit, die der Stimmung des Miterlebens eigen ist, muß die Kontrolle, sobald als irgend möglich, aus dem Miterleben herausgelegt werden. Sie darf auch nicht den Charakter einer geistespolizeilichen Beaufsichtigung haben, denn auch gegen indiskrete Befragung ist die Stimmung

des Miterlebens empfindlich. Solange die Schüler noch zum Miterleben geführt werden müssen, mag der Lehrer sich über das im Geiste seiner Schüler Geschehende durch ihre Mitteilungen über das von ihnen Geschaute und Gedachte unterrichten; die Mitteilung ohne Frageanstoß trete an die Stelle der Antwort auf die Frage. Der Lehrer selbst sei nicht sowohl Kontrollör der inneren Erlebnisse als vielmehr Miterlebender, der teilnehmend seine Schüler in das Miterleben hineinziehen will. Immerhin stören auch die Mitteilungen leicht das innere Erlebnis, da der einzelne von seinem Gedankenlauf und seinem Gefühlsgang abgelenkt werden kann. Darum lege man diese Mitteilungen an das Ende des Erlebnisses. Wenn die Schüler nun noch einmal „nacherleben", so sind sie in einer freieren, gegen Störungen nicht so empfindlichen Seelenlage und werden zu Äußerungen über ihre intellektuellen Erlebnisse (die Gefühlserlebnisse würde ich ausschließen) leichter bereit sein. Schließlich aber wird man auf jede direkte Kontrolle des Miterlebens verzichten und an ihrer Stelle die indirekte eintreten lassen. Diese indirekte Kontrolle liegt in dem Verhalten der Schüler bei der ästhetischen Reflexion, die auf das Miterleben folgt. Jetzt ist die Bewußtseinshaltung gänzlich anders als bei dem Miterleben, aber die ästhetische Reflexion muß auf das Erlebnis zurückgreifen; so offenbart sich in den ästhetischen Betrachtungen indirekt das Erlebnis. Näheres s. „Miterleben!" S. 367 f.

Daß der Schüler mit einem Buche fertig werden kann, daß er bei der Lektüre der antreibenden, lenkenden und leitenden Mitwirkung des Lehrers immer weniger bedarf, muß ein Hauptziel alles Unterrichts sein, der den Schüler dem Buche gegenüberstellt. So überliefert die Schule ihrem Zögling eine Kunst, die er in seinem Leben nach der Schule dringend bedarf, wenn er ein Buch zu wissenschaftlicher Erkenntnis oder zur Erweiterung seines allgemeinen Wissens oder zur Erbauung oder zur Unterhaltung lesen will. Er versteht diese Kunst, wenn er die Reize, die das Objekt nach

seiner Natur auf den Geist ausüben muß, empfindet, wenn diese Reize den Willen zu geistigem Tun auslösen und wenn der Wille richtige Denkziele auf richtigen Denkwegen zu erreichen gelernt hat.

Denkanstoß, Denkrichtung, Denkbewegung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Schauen wir uns ein wenig die Botanik an: Im Zusammenhang einer Lektion stehe das Blatt einer beliebigen Pflanze zur Behandlung: Daß es hier nicht des Frageanstoßes bedarf, um eine oder mehrere Aussagen über das Blatt zu erhalten, bedarf wohl kaum des Beweises. Aber auch, daß man schließlich dahin kommen muß, alle wertvollen Aussagen durch selbsttätige Arbeit des Schülers zu erhalten, ist unschwer einzusehen. Es bedarf ja nur der Einübung bestimmter, wohl übersehbarer Denkrichtungen. Von selbst wird der auf Selbsttätigkeit eingeübte Schüler z. B. die Blattstellung beachten, bei dem Laubblatt sodann nach den drei Teilen, die ein Laubblatt haben kann, der Blattspreite, dem Blattstiele und der Blattscheide, ausschauen, ferner bei der Blattfläche die Form unter den Gesichtspunkten der Adern, des Gesamtumrisses, des Blattgrundes, des Randes usw. studieren. Wenn hier die Möglichkeiten der Form bekannt sind, ist nicht abzusehen, warum nicht der Schüler selbsttätig seine Erkenntnisse gewinnen und in zusammenhängender Beschreibung darstellen soll. Das Blatt selbst gibt ja den Anstoß in allen Richtungen, in denen die Gestalt zu untersuchen ist. Dasselbe, was von der Gestalt des Blattes gilt, gilt nun aber auch vom Leben und von den Funktionen des Blattes. Der Schüler lernt das Blatt als „Werkzeug der Aneignung der Nährstoffe" kennen; ebenso als „Werkzeug der Atmung" und als „Werkzeug der Verdunstung." Die biologische Betrachtung gewöhnt ihn, den Bau des Blattes zu diesen Funktionen in Beziehung zu setzen; auch hier muß sich sein Denken auf bestimmte Denkrichtungen einstellen. Wird z. B. das Blatt unter dem Gesichtspunkt der Verdunstung behandelt, so muß die Richtung des Denkens auch auf die Einrichtungen gehen, die zu

ſtarke Verdunſtung hemmen ſollen. Im Verlauf des Unterrichts wird eine Anzahl ſolcher Mittel gefunden, ſo daß der Schüler nach und nach in die Lage kommt, im Bau, in der Stellung, im Überzuge des Blattes, in der Verdickung der Außenwände der Oberhautzellen und in anderen Erſcheinungen eben die Schutzmittel gegen die zu ſtarke Verdunſtung zu erkennen. —

Im übrigen iſt das Erkennen nicht nur in den Fällen ſelbſttätig, wo es ein Wiedererkennen bereits vorgekommener Formen oder Einrichtungen iſt, vielmehr wird das in die allgemeinen Denkrichtungen eingeſtellte Denken auch analoge Formen oder Einrichtungen richtig erkennen oder mindeſtens zu Vermutungen führen, die dann zur weiteren Behandlung gelangen. — Was vom Blatt gilt, gilt ebenſo von den übrigen Teilen der Pflanze, der Wurzel, den Achſenorganen, den Blüten und Früchten. Es ſei nur noch an das wundervolle Kapitel der Beſtäubung der Blüte erinnert. Hier geht eine Denk- und Beobachtungsrichtung auf die Mittel, durch die Selbſtbeſtäubung verhindert wird, eine andere auf die Einrichtungen, die der Fremdbeſtäubung dienen; ſo auf die Mittel, durch welche die Pflanzen die Inſekten anlocken und die Blütenſchädlinge fernhalten, ſo auf die den windblütigen Pflanzen eigenen Einrichtungen.

Der eigentliche Gegenſtand des botaniſchen Unterrichts, ſofern es ſich um einzelne Pflanzenarten handelt, iſt das Leben der Pflanze, und zwar das Leben in ſeiner Entwicklung. Grundſätzlich hat der Unterricht die Lebensgeſchichte, wenn man will, die Biographie der einzelnen Pflanzenarten zu geben. Mag ſich der Lebenslauf einer Pflanzenart, ihre Entwicklung von der Keimung bis zu ihrem Abſterben, innerhalb weniger Stunden oder Tage abſpielen wie bei niederen Organismen oder eine unabſehbare Reihe von Jahren umfaſſen — immer hat der Unterricht im Prinzip die ganze Lebensgeſchichte zu umſpannen, wenn auch ſelbſtverſtändlich bei den Pflanzen, deren Leben nicht wie z. B. das der einjährigen

Sommergewächse mit der Ausbildung der Samen seinen Abschluß findet, eben doch der Entwicklungsgang von der Keimung bis zur Samenbildung das eigentliche Interesse in Anspruch nimmt. So ist das Wachstum der Pflanze der entscheidende Gesichtspunkt für den botanischen Unterricht. Wachsend entwickelt sich die Blütenpflanze, bis ihr Formcharakter in der Blüte- und Fruchtzeit seine vollendete Ausgestaltung erfahren hat. Immer deutlicher stellt sich so dem Beobachter der Habitus der Pflanze dar. Immer mehr bilden sich die Glieder der Pflanze nach ihrer äußeren Gestalt und ihrer inneren Bauweise zu Organen aus, die ihre Funktionen im Lebensprozeß der Pflanze auszuüben vermögen. Die Vorgänge, die hier in Frage kommen, sind die dem Wachstum dienenden Vorgänge der Ernährung, der Atmung und der Bewegung. In der gesamten Lebensgeschichte der Pflanze aber kommen zwei Faktorenreihen in Betracht, 1. die in ihr selbst und 2. die in ihrer Umgebung liegenden Bedingungen ihrer Lebensäußerungen. „Die Außenwelt liefert (ja) nicht nur die stoffliche Unterlage für den Pflanzenkörper, sondern spendet auch in Form von Bewegungen, zumal in Licht- und Wasserschwingungen, Energie, welche in mannigfachen Vorgängen im Getriebe des Lebens wieder nutzbar gemacht wird; die Einwirkungen der Außenwelt wirken zudem als Reizursache, auf welche das pflanzliche Plasma ständig mit Lebensäußerungen reagiert." (Leitfaden der Botanik von Strasburger usw. 6. Aufl., S. 138). Diese Beziehungen der Pflanze zu der Welt außer ihr (zu ihrer Umgebung) umfassen das Verhältnis der Pflanze zu den klimatisch-meteorologischen, den geologisch-geographischen und den mit der Pflanzen-, Tier- und schließlich auch der Menschenwelt gegebenen Bedingungen. Sie bilden den Inhalt jenes Zweiges der Physiologie, für den man weder in dem zu allgemeinen Ausdruck „Biologie" noch in der bildlichen Bezeichnung Ökologie geeignete Namen gefunden hat.

Aus diesen Bemerkungen ergeben sich für die Gestaltung des Unterrichts wichtige Folgerungen: Soll das Interesse der Schüler

dem Lebensgang der Pflanze, besonders der Entwicklung vom Keim bis zum Samen, zugewandt werden, so muß den Schülern reichlichst Gelegenheit zum Beobachten des Wachstums der Pflanzen gegeben werden, dann ist nicht nur der Herbariumsunterricht verwerflich, auch der Unterricht, der die Pflanze nur in einem bestimmten Stadium ihrer Entwicklung und hier vielleicht nur als Fragment (als „Schnittblume") darbietet, ist unter der idealen Höhenlage. Das Maß der Schuld an dieser Verkürzung des Unterrichts ist proportional der Möglichkeit, den gesamten Lebensgang der Pflanze anschaulich und erkennbar zu machen. Im Interesse der Selbsttätigkeit liegt es dabei, daß nicht nur gemeinsame Beobachtungen, für die der Schulgarten die geeignete Stelle ist, sondern auch individuelle Beobachtungen gepflegt werden. Welche Fülle der Erscheinungen läßt sich umspannen, wenn man hier die Arbeit teilt, wenn man sorgfältig alle die Gelegenheiten wahrnehmen läßt, die sich im Lebenskreis der Schüler darbieten! Dann wird selbst eine Großstadt, die vielen der Schüler vielleicht nur Parkanlagen — und Fensterbretter für Topfkultur bietet, nicht so arm an Beobachtungsgelegenheiten erscheinen. Der Schüler und sein Buch, sein Buch, das er für sich, auf seine „Kosten und Gefahr" liest, das ist eines der Grundverhältnisse, die die Schule pflegen muß. Aber auch der Schüler und ein Stück Natur, das er beobachtet, ist eine äußerst wertvolle Lebensbeziehung. Und hier ist ja die schönste Möglichkeit zu selbsttätiger Arbeit gegeben; hier braucht es doch wahrlich, wenn der Unterricht seine Schuldigkeit tat, nicht des Denkanstoßes durch den Lehrer. Das Werden, das sich vor dem Schüler vollzieht, drängt ja zur Beobachtung, führt in seinen wechselnden Gestaltungen und Phasen von Schauen zu Schauen, von Beobachtung zu Beobachtung. Die Pflanze fragt selbst und reiht Frage an Frage, sie wiederholt und faßt zusammen. Die Richtungen aber, in denen beobachtet und gedacht werden soll, sind ja eben jene Richtungen, in denen die Beobachtungs- und Denkarbeit im botanischen Unterricht fortgesetzt verläuft (s. o.) An den

Richtungen, in denen der Schüler daheim beobachtet, kann der Lehrer studieren, wie groß das geistige Blickfeld des Schülers ist.

Daß dem physiologischen Experiment im Interesse des exakten Verständnisses für den Lebensgang der Pflanzen eine sichere Stelle im Unterricht gebührt, bedarf keines Worts. Ebenso versteht es sich von selbst, daß auch hier die Selbsttätigkeit des Schülers soweit als möglich zu entfalten ist. Der Schüler sei mit der Methode der Wasserkultur im allgemeinen bekannt, er wisse auch von den zehn Elementen, deren die höheren Pflanzen benötigen: Es verriete dann wenig wissenschaftliche Triebkraft des jungen Kopfes, wenn er nicht den lebhaften Antrieb empfände, den Lebensgang der Pflanze nach Ausschaltung eines der Elemente, etwa des Eisens, zu beobachten; wenn er nicht von sich aus darauf käme, diesen anormalen Lebensgang an einem normalen zu kontrollieren und durch Zusatz des fehlenden Elements die Pflanze aus dem anormalen Entwicklungsgang in den normalen zurückzulenken. Selbstverständlich muß der Lehrer bei aller Freude an der Selbständigkeit seiner Schüler soweit ihre Arbeit im Auge behalten, daß er das Verpuffen des Versuchs hindert, es sei denn, daß ihm an einem belehrenden Irren läge.

Wenn nun aber auch als das eigentliche Objekt des botanischen Unterrichts der Lebenslauf der Pflanze anerkannt wird, so wird doch die Praxis des Unterrichts es mit sich bringen, daß man die Pflanze nur in größeren Zeitabschnitten, vielleicht in verschiedenen Entwicklungsphasen, beobachten kann. Oft wird man sie auch nur in einem ganz bestimmten Stadium beobachten können. Sehr häufig wird der Fall sein, daß man sie überhaupt nicht beobachten, d. h. in ihrem Werdegang verfolgen, sondern nur, wenn auch wiederholt, auf kurze Zeit anschauen kann. (Man denke z. B. an das Aufsuchen derselben Pflanzenexemplare auf Schulspaziergängen zu dem Zweck, die Anpassung an die Jahreszeiten, diese hochinteressante biologische Erscheinung, zu studieren.) Wenn vollends der Unterricht mit abgeschnittenen oder ausgegrabenen Blumen

arbeiten muß, und das wird sich nicht vermeiden lassen, dann ist nichts als das Anschauen einer einzigen Entwicklungsphase möglich. Aber wie dem auch sei, jedenfalls stelle man den Geist des Schülers darauf ein, daß er an dem, was sich ihm darbietet, Anlaß nimmt, auf den gesamten Lebensvorgang zu sinnen, das sich ihm Darbietende in den Fluß der gesamten Entwicklung der Pflanze einzureihen. Man mache in ihm das Verlangen rege, die einzelne Phase in den gesamten Entwicklungsgang einzugliedern, von den einzelnen Momenten vorwärts und rückwärts zu schauen und die zwischen ihnen liegende Entwicklung zu verstehn, überhaupt vom Gegebenen aus zu folgern, zu vermuten, zu fragen. Die herrschende Denkrichtung gehe also auf die gesamte Entwicklung der Pflanzenarten. So entsteht eine stetige lebhafte Denkbewegung.

Das Vorschlagen des biologischen (ökologischen) Moments im modernen naturgeschichtlichen Unterricht ist hocherfreulich; der Aufschwung des Fachs beruht besonders auf dieser Wendung zum Biologischen. Begreiflich. Die Biologie als ein Teil der Physiologie handelt vom Leben der Pflanze, und so kommt ihr zunächst all das Interesse entgegen, das diesem Leben als solchem gilt. Während aber die Physiologie bei ihrer Betrachtung des Lebens der Pflanze im übrigen von den besonderen Gestaltungen der einzelnen Pflanzenarten absieht, behandelt die Biologie, wenn sie sich mit den Beziehungen der Pflanze zu ihrer Umgebung beschäftigt, eben die besonderen Formerscheinungen, weil sich an ihnen die Anpassung der Organe an die Umgebung zeigt. So offenbart sich in der Biologie das Leben der Pflanze am sinnenfälligsten; sinnenfällig sind die morphologischen Eigenschaften der biologisch betrachteten Organe, sinnenfällig deren Reaktion auf sinnenfällige Einwirkungen der Umgebung. Und dann läßt die Biologie die Wunder der Zweckmäßigkeit des lebenden Organismus erkennen; eine Art der Betrachtung, die ihren Zauber ausübt, mag man diese Zweckmäßigkeit aus einer Zwecksetzung oder

nur kausal erklären. Die Biologie sieht ferner die Pflanze in lebendigen Beziehungen zu ihrem „Milieu", gliedert so die Pflanze in das Gesamtleben der Natur ein und lehrt sie als bedingt und bedingend, als verursacht und verursachend kennen — eine für die exakte wie für die naturphilosophische und für die ästhetische Anschauung gleich wichtige Betrachtungsweise. Dies Herüber- und Hinüberspielen des Denkens von der morphologischen und anatomischen Bildung der Pflanze zu ihren Lebensbedingungen hat ganz besonderen Reiz für den denkenden Kopf; der glückliche Erfolg des Schließens von den Einrichtungen des Pflanzenkörpers auf seine Existenzbedingungen und umgekehrt bewirkt, daß sich gerade die zur Eigentätigkeit erzogenenen Schüler mit leidenschaftlichem Streben in dieser Denkrichtung bewegen. Ein botanischer Unterricht, der die biologische Denkrichtung nicht pflegen wollte, beginge sonach eine schwere Selbstverstümmlung. Nur wird — soweit ich sehe — bei der tatkräftigen Erziehung zum biologischen Denken mehreres zu beachten sein: Bei dem Schließen von dem Organismus der Pflanze auf die Lebensbedingungen und in umgekehrter Richtung sind die Schüler vor Übereilungen zu bewahren. So wichtig es ist, wenn die Schüler unter dem Gesichtspunkt der „Erhaltungsmäßigkeit" erkennen, daß sich eine Pflanze in einer Umgebung nur erhalten kann, weil sie sich in ihrer Lebensweise dieser Umgebung angepaßt hat, so gefährlich wäre es, wenn die gesamte Organisation des Pflanzenleibes nach dem Prinzip der Zweckmäßigkeit erklärt würde. So gewiß als sich die Merkmale, nach denen sich Art von Art unterscheidet, sehr oft aus dem „Nutzen", der Zweckmäßigkeit durchaus nicht erklären, so gewiß als im allgemeinen die Merkmale bisweilen nützlich, bisweilen auch gegen Nutzen und Schaden indifferent sind, so gewiß darf der Schüler nicht gewöhnt werden, das gesamte pflanzliche Leben unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit, der Zweckmäßigkeit anzusehn. „Das Regiment des Nutzens", wie man passend gesagt hat, ist durchaus nicht absolut. Die Gestaltungen des Pflanzenleibes sind vor allem auch

so anzusehn, daß dabei die Formkräfte, die dem pflanzlichen Organismus eigen sind und wie ein inneres Gesetz ohne Rücksicht auf den Nutzen in bestimmter Richtung und vorgeschriebener Bahn wirken, Anerkennung finden. In dieser Anerkennung der die innere Organisation beherrschenden Formkräfte kommt das Prinzip der dem Pflanzenleben eignen Aktivität, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit zur Geltung. Wird nach diesem Gesichtspunkt gearbeitet, so ist auch die Gefahr vermieden, daß sich der gesamte botanische Unterricht schließlich in Biologie auflöst, daß den Schüler an der Pflanze am Ende nichts als die biologische Zweckmäßigkeit interessiert, daß er das Leben der Pflanze nur unter dem Gesichtswinkel der Beziehung zur Umgebung und nicht nach seiner Gesamtheit auffassen lernt, vor allem, daß er gegen die Gestaltlehre, soweit sie nicht biologisch gerichtet ist, gleichgiltig wird. Versteht aber der Schüler die Gestalten der Pflanze als die Formen, in denen sich das pflanzliche Leben dank der ihnen innewohnenden Kräfte zu immer höherer Gestaltung emporringt, so wird er der Formenlehre ein tieferes Interesse nicht versagen; auch wird er bei dieser Betrachtung den Übergang zu einer tieferen ästhetischen Anschauung um so leichter gewinnen, als er die Gestaltungen als Formen, in denen sich Kräfte auswirken, betrachtet. — Wenn die innere Energie des Pflanzenlebens genügend betont wird, wenn auch darauf hingewiesen wird, mit welcher Schnelligkeit der pflanzliche Organismus aus sich heraus in fast spontan zu nennender Selbsthilfe sich veränderten Daseinsbedingungen anzupassen vermag, dann wird auch da, wo in der Entwicklung der Pflanze der Einfluß der Umgebung entscheidend eingewirkt hat, die Anschauung von der Passivität der Pflanze gegenüber einer lebensvolleren Anschauung sich nicht festsetzen können.

Denkanstoß, Denkrichtung, Denkbewegung in der Erdkunde. Ein klassisches Gebiet für selbständige Schülerarbeit ist die Länderkunde. Hier, wenn irgendwo, kann der Anfang mit der teilweisen Inaktivierung des Lehrers gemacht werden;

hier, wenn irgendwo, kann sich sehr bald das fortleitende Interesse in eigener Arbeit betätigen. Was will die Länderkunde? Sie will ein Land vor allem als die „innig verwachsene Summe natürlicher wie kultureller Merkmale" verstehen lassen. Die Erkenntnismittel aber, deren sich der geographische Unterricht bedient, sind, wenn man von der Anschauung aus dem Augenschein absieht, zunächst die anschaulichen Mittel, die Karten, die Reliefs, die Bilder, die Gesteins-, Rohstoffe-, Produktensammlungen, sodann die geographischen Darstellungen. Das wichtigste aller dieser Mittel — die Karten; unter diesen stehen wieder voran die physikalischen, aber in steter Beziehung auf sie sind auch die politischen, die geologischen, die Karten für Klimatologie, Biogeographie, Bevölkerungsstatistik usw. zu verwerten. Soweit ich sehe, wird die Kunst, diese Karten in fruchtbare Denkbeziehungen zueinander zu bringen, zwischen ihnen das vergleichende und beziehende Denken hin und her gehen zu lassen, in der Didaktik des geographischen Unterrichts nicht genügend betont. Die wichtigste Kunst allerdings, die der Unterricht pflegen muß, ist die Kunst des Lesens der einzelnen, besonders der physikalischen Karten. Wie der Schüler lernen muß, den Text eines Lesestückes selbsttätig durchzuarbeiten, so muß er, ohne des Lehrerbefehls zu harren, die Karte eines Landes nach dem Umriß, den Größen- und Lagenverhältnissen der Teile des Landes, den Lagen und Entfernungen der geographischen Objekte, den Richtungen der Gebirge und Ströme, der Entwicklung der Stromgebiete, den Siedelungsverhältnissen usw. durchzuarbeiten lernen. Die Selbstkontrolle bei dieser Arbeit ist der Vergleich des Phantasiebildes der Karte mit der wirklichen Karte; das Gewinnen dieses Phantasiebildes ist eine Kunst, die der Jugend meist ungleich leichter fällt, als der im Bilderschauen nicht geübte Erwachsene denkt. Die handgreiflichere Selbstkontrolle gewährt das Zeichnen in der Luft, die handgreiflichste das Skizzieren. Der Unterricht ist also in der außergewöhnlich glücklichen Lage, den Schüler nicht nur in die selbsttätige Auffassung der Linien- und Raumverhältnisse eines

Landes einzuschulen, sondern ihm zugleich das Mittel der Selbstkontrolle an die Hand zu geben. — Die Karten geben uns Erdräume und zwar in verallgemeinerter Darstellung; das Mittel sind teils der Natur der Dinge entsprechende, teils konventionelle symbolische Zeichen. Die Aufgabe des geographischen Schulunterrichts ist nun aber nicht erschöpft, wenn der Schüler die Kartenbilder selbst in geistiger Anschauung besitzt und daraus zu reproduzieren vermag; er muß die Kunst des Sehens so weit zu steigern vermögen, daß die Karte durch ihre Zeichen das plastische Bild der dargestellten landschaftlichen Einheit wenigstens in den Hauptzügen hervorzurufen vermag. Diese Umsetzung des Kartenbildes in das Wirklichkeitsbild ist eine schwere, jedenfalls nur dann mit Erfolg zu übende Kunst, wenn der Unterricht nicht nur in der Geographie, sondern überhaupt überall, wo Bilder behandelt werden, die Umsetzung von Bild in Wirklichkeit mit planmäßiger Anregung der Selbsttätigkeit betreibt. Je größer die auf der Karte dargestellten Erdräume sind, um so mehr entziehen sie sich bildmäßiger Darstellung, um so unbestimmter, um so allgemeiner, um so zusammengezogener ist das in der Phantasie entstehende Wirklichkeitsbild. Je überschaubarer in der Natur die auf der Karte dargestellten Räume sind, um so mehr kann das Phantasiebild der Wirklichkeit entsprechen. Hier tritt zur Karte das Landschaftsbild (besonders das farbige). Unbedingt ist denen beizustimmen, die einer planmäßigeren Verwertung des Landschaftsbildes das Wort reden, die ihm in einem „System geographischer Demonstrationen" eine Hauptstelle anweisen. Nicht als gelegentlicher (im Grunde entbehrlicher) Schmuck des Unterrichts, auch nicht als gelegentlich verwendbares Unterrichtsmittel ist das Landschaftsbild wertvoll. Kann der Schüler das Landschaftsbild in Wirklichkeit umsetzen, gelingt es ihm, nicht nur einzelne Hauptmomente des Bildes, sondern das ganze Bild mit seinen Natur- und Kulturfaktoren in die Wirklichkeit umzusetzen, dann hat er für seine geographische Bildung und darüber hinaus für seine gesamte allgemeine Bildung ein wertvolles Können gewonnen. Wird dann

die geistige Arbeit am Landschaftsbilde in rechte Beziehung zu der Arbeit an dem Kartenbilde gesetzt, dann ergibt sich eine fruchtbare Wechselbeziehung zwischen den beiderlei Bildern, sei es nun, daß die Landschaftsbilder frei komponierte, die charakteristischen Züge enthaltende Allgemeinbilder oder die Bilder wirklicher Landschaften sind. Mittelst der Kartenbilder werden die Landschaftsbilder in das Ganze der Landschaft eingegliedert; diese aber helfen dazu, daß die Kartenbilder in Wirklichkeitsbilder umgesetzt werden können. Die selbsttätige Durcharbeitung eines geographischen Landschaftsbildes ist bei Schülern, die von dem ersten Schuljahr an gewöhnt sind, Bilder freitätig auszulegen und, wo die eigene Auslegefähigkeit nicht zureicht, sich fragend Rats zu erholen, eine selbstverständliche Forderung. Die Kunst des Sehens, die vom ersten Schultage an geübt wird, befähigt die Schüler, ohne daß der Lehrer sie erst durch die Frage mit der Nase daraufstößt, die Formen in ihrer konkreten Bestimmtheit, nicht nur nach ihrem allgemeinen Charakter zu erfassen, etwa die Formen der Einschneidung: Rinne, Furche, Einkerbung, Schnitt, Riß, Ritze, Spalt, Kluft, Schlucht, Tal usw. zu unterscheiden. Ebenso vermag der Schüler die Linien scharf und bestimmt aufzufassen und zu bezeichnen; nicht minder die Farben, deren Abschattierungen zu kennen in einer Zeit, die wie die unsrige so farbensinnig ist, schon als allgemeine Bildungsforderung gelten kann. Frühzeitig muß auch der Sinn für Lagenverhältnisse entwickelt und die Verwertung geometrischer Linien und Liniengebilde geübt werden. So sehr übrigens auch der Gesichtspunkt, die geographischen Landschaftsbilder zur geographischen Belehrung auszunutzen, festgehalten werden muß, so scheint es mir doch verkehrt, wenn die Schüler darauf eingeschult würden, das Landschaftsbild a tempo auf seinen geographischen Nährwert hin zu untersuchen. Zunächst sei es — Landschaftsbild, das auch, sobald es die geistige Höhenlage der Klasse gestattet, in seiner Stimmung „genossen" wird. Ist die Stimmung richtig gewählt, kommt die Eigenart der Landschaft durch die Art der Beleuchtung, der Luft-

stimmung, die Art der Bewölkung, die dargestellten Energieformen der Natur und der Kultur zum Ausdruck, so ist in der ästhetischen Betrachtungsweise nach Seite der Stimmung die geographische bereits mitenthalten; sie bedarf dann nur einer Herausfetzung in den „wissenschaftlichen" Formen. Nach der ästhetischen Betrachtung setze dann die eigentliche geographische Auswertung des Bildes ein, bei der mit aller Exaktheit, auch messend und berechnend, zu verfahren ist. Den Schluß aber möge eine „geläuterte" ästhetische Betrachtung bilden, bei der dann vieles durch die geographische Betrachtung Gewonnene ästhetisch umgeschmolzen wird. — Das dritte Hauptmittel, die Anschauung eines Erdraumes zu gewinnen, ist die Beschreibung, die als Betrachtung des Lehrers oder als gedruckte Beschreibung auftreten kann. Sie erreicht ihr Ziel um so eher, je mehr sie die Phantasie des Schülers in selbsttätige Bewegung zu versetzen, d. h. zum Formensehen zu veranlassen vermag, und je mehr sie mit der Betrachtung der Karte und der Anschauungsbilder verbunden wird. — Soll die Anschauung einer Landschaft aus der Karte, dem Landschaftsbilde und der Beschreibung selbsttätig gewonnen werden, so muß, wie bereits bemerkt, die Kunst des Formen- und Liniensehens planmäßig geübt werden. Es muß aber auch bei den einzelnen geographischen Objekten eine Reihe von Blickrichtungen eingeübt werden, so daß der Schüler die auf der Karte und dem Bilde dargestellten geographischen Objekte gleichsam zu fragen vermag. So muß sich z B. seine Aufmerksamkeit bei einem Fluß etwa auf die Stromrichtung, die Tiefe und Breite, die Beschaffenheit der Ufer, die Ausnagungserscheinungen, das Gefälle, den Wasserstand, die Sinkstofführung, die Flußentwicklung, ev. auch auf das Stromsystem, ferner auf die wasserwirtschaftlichen Fragepunkte wie überhaupt auf die gesamte kulturelle Bedeutung richten. Sind diese Blickrichtungen bei allen geographischen Faktoren eingeübt, so daß die Schüler ohne Frageanstoß, ja schließlich ohne bewußtes Reflektieren auf die Blickrichtungen zu arbeiten vermögen, dann ist ein

selbsttätiges Ausnützen des Bildes für das geographische Wissen möglich.

Indes so wichtig die anschauliche Erfassung der Landschaft auch ist, so wenig genügt sie den Forderungen geographischen Erkennens. Dies drängt auf ursächliches Verstehn. Vor allem ist die Landschaft so zu verstehn, daß die einzelnen geographischen Faktoren, die ein Bild (Karten- oder Landschaftsbild) zeigt, in ihren Wechselbeziehungen verstanden werden. Lage, Größe, Umriß, Bodenerhebung, Bodenbewässerung, geologische Eigenart, Klima, Pflanzen- und Tierwelt, Menschenwelt sind in ihren Wechselwirkungen zu studieren. Auf die Herausstellung solcher Wechselbeziehungen, unter denen wieder die Wechselbeziehungen zwischen den gesamten Naturfaktoren und der Bevölkerung obenan stehen, muß das Denken der Schüler von vornherein eingestellt werden; besondere Denkanstöße in dieser wesentlichen Richtung des geographischen Denkens müssen sich, so viel und so bald als irgend möglich, erübrigen. Karte und Bild geben hier zunächst das Tatsächliche; das räumliche Nebeneinander muß den Denkreiz, die ursächlichen Zusammenhänge zu erkennen, auslösen, und wo das Nebeneinander in dem gerade geschauten Bilde die ursächliche Erklärung nicht gewähren kann, da muß der Trieb nach ursächlichem Erkennen aus dem gegebenen Kartenbilde hinausführen; sei es in andere, etwa benachbarte Landschaften, sei es in die Vorgeschichte der gerade behandelten Landschaft hinein. Damit das Erkennen der Beziehungen unter den geographischen Faktoren selbsttätig erfolgen kann, sind wieder die Denkrichtungen einzuüben. So muß der Schüler gewöhnt werden, den geologischen Bau einer Landschaft zu betrachten nach seinem Einfluß auf die Oberflächengestalt, die Flußläufe, die Flora und Fauna, die Gestaltung der verschiedenen Seiten des menschlichen Lebens (z. B. die Besiedelung, die Wohnungsweise, die Verkehrswege, die Produktionsformen). Die Vegetation, die ein Bild erkennen läßt, ist auf die Nährkraft des Bodens, den Wassergehalt der Erdkrume, das Klima usw. zurückzuführen. So wird die Land-

schaft durch das beziehende und vergleichende Denken zu einem Gebiet, auf dem sich natur- und kulturgeschichtliche Faktoren durchdringen.

Die anschauende und die erklärende Betrachtung sind hier auseinandergehalten, um zu zeigen, wie bei beiden Formen der Arbeit des Schülers die Einschulung auf Selbsttätigkeit freies Spiel hat. In Wahrheit spielen die beiden Betrachtungsweisen ineinander über. Die der Topik dienende (die anschauende) Betrachtung liefert den kausal zu verarbeitenden Stoff, und anderseits wird die anschauende Betrachtung erst im vollen Sinne möglich, wenn die inneren Beziehungen zwischen den Objekten des Bildes durch das beziehende Denken erkannt sind und so die einzelnen Momente des Bildes nicht mehr unverknüpft nebeneinander stehen. Das Bild gewinnt geheimnisvolles Leben, wenn z. B. der Zusammenhang zwischen der dargestellten Arbeit und dem Strom, der gleichfalls zu sehn ist, erkannt und der Strom als Energiequelle geschaut wird, oder wenn sich etwa in einer Erosionslandschaft der Fluß als die erodierende Kraft darstellt, oder wenn die Farben eines Landschaftsbildes aus dem Klima und dem Gestein verstanden werden.

Ein Gebiet endlich, auf dem sich der Selbsttätigkeit gleichfalls reicher Spielraum darbietet, ist das Vergleichen von landschaftlichen Einheiten oder auch von einzelnen geographischen Faktoren; so kann etwa eine Überschau über die verschiedenen Landschaftsformen eines größeren Gebietes, etwa Deutschlands, oder über die Städte nach ihrer Größe, ihrer Lage, ihrer volkswirtschaftlichen, ihrer geschichtlichen Eigenart gewonnen werden.

Palaestra musarum. Der Lehrer fragt oder gibt in irgendeiner anderen Form den Denkbefehl. Die Aufmerksamkeit aller Schüler wird auf den Fragepunkt gelenkt. Ein Schüler antwortet; alle anderen hören seine Antwort und finden sich nun entweder in Übereinstimmung mit ihm oder nicht. Der Lehrer billigt die Antwort oder nicht. Billigt er sie, so müssen sich alle Anders-

denkenden im Unrecht wissen; billigt er sie nicht, so müssen sich die Gleichdenkenden im Unrecht wissen; vielleicht hat dann ein Andersdenkender richtig gedacht, und der Lehrer gibt diesem sein Plazet. Die Übung kann fortgehn: Der Lehrer fragt. Die Aufmerksamkeit des Schülers wird auf den Fragepunkt gelenkt — et sic in infinitum.

„Schneidiger" Unterricht. Der Lehrer fragt — kurz, knapp, energisch, willenhaft. Ohne meßbare Zeit stellt sich die Aufmerksamkeit der Schüler sofort ein. Die Antwort des Schülers ist schnell und präzis da; kein Wort zuviel, keins zuwenig. Inhalt und Form der Antwort ist bei fast allen oder allen gleich; die Klasse „kann was". Kommt doch einmal eine reglementwidrige Dummheit vor, wird sie durch die Antwort eines zweiten Schülers mit mechanischem Druck verdrängt. So geht es von Frage zu Frage bis zum Schluß. Urteil: Die Klasse hat gut „abgeschnitten"; „abgeschnitten" — so heißt es. Ich rede hier nicht von der Zeit, in der Unteroffiziere Schulmeister waren, sondern von einer etwas späteren Zeit, in der ab und zu Schulmeister Unteroffiziere sein sollen.

Konzentration! Was ist bei solchem Unterricht nicht alles konzentriert: Der Lehrer schon äußerlich — in Haltung, Mienen und Gesten — ein Bild der Konzentration; nicht minder groß ist seine innerliche Konzentration: er „nimmt sich zusammen", um seine Fragen möglichst bestimmt und scharf zu formulieren. Konzentriert wie die Frageform ist auch der Inhalt des Unterrichts; alles Entbehrliche wird vermieden. Konzentriert sind auch die Schüler; schon äußerlich erkennt man es an der geschlossenen Haltung, an der starren Richtung des Blicks. Konzentriert ist ihre Aufmerksamkeit; alle Denkkraft des einzelnen ist auf die Fragen des Lehrers „gesammelt". Und zwar alle Denkkraft aller. Konzentriert ist die Antwort der Schüler. Ein konzentrierter Lehrer führt konzentrierte Schüler von Konzentration zu Konzentration.

Kollektivismus. Unsere gegenwärtige deutsche Schule ist eine Zuchtanstalt zu kollektivistischem Denken. Einer — der Lehrer

— denkt mit seiner Frage vor, und alle denken — nach. Dabei ist es förderlich, wenn alle dasselbe denken. Ist dies das Prinzip des modernen Unterrichts, dann ist unsere Schule eine Hochschule für Massendenken, dann steht sie aber auch im schroffsten Gegensatz zu der Sehnsucht unserer Zeit, der Sehnsucht nach Individualität und Persönlichkeit; sie ist ein Hemmschuh am rollenden Rade der Zeit.

Glücklicher Anblick — wehmütiger Ausblick. Vor mir sehe ich die dreißig Mägdlein, die uns die Eltern Ostern zur Schule bringen: dreißig, sage und schreibe dreißig kleine Welten, werdende Welten erschaue ich, die einen noch stark an den Urnebel mahnend, andere schon zu festeren Gebilden entwickelt. Alle aber dank dem principium indiscernibilium verschieden, zum Teil bereits sehr verschieden und zwar erfreulich verschieden. Und „das" denkt so eigenartig, „das" spricht so eigenartig; das bringt so Verschiedenartiges aus seinem kleinen geistigen Haushalt zum Vorschein, wenn man ihm nur Gelegenheit gewährt, vom Seinen zu geben. Glücklicher Aspekt! Man möchte das Horoskop stellen, daß sich aus diesen dreißig werdenden Menschen dreißig Individualitäten entfalten würden. Aber nun setzt der Unterricht ein, der Unterricht der „Elementarklasse"; ein Unterricht, der die größte Literatur aller Unterrichtsgebiete hat, und nun werden aus den 30 Eigenheiten 30 Einsen (30 × 1). Daß sie nicht dreißig Einsen sind, fällt eigentlich nur dann auf, wenn eine „Eins" durch Dummheit daran erinnert, daß die 30 nicht einander gleich sind. — Und nun geht es so weiter von Klasse zu Klasse, bis in den Oberprimanerinnen — so ist doch wohl das Ideal? — Menschen gewonnen sind, die ungefähr denselben Denkumfang, denselben Denkinhalt, dieselbe Denkweise, dieselbe Denktechnik haben. Die Unterschiede sind Zensurunterschiede; sie kommen als ein erfreuliches „Mehr" oder als ein unerfreuliches „Minder" in Frage, je nachdem sie über oder unter der Mitte liegen. — Am energischsten erinnert — die Dummheit daran, daß Verschiedenheiten unter den Nummern

1 ff. bestehen. Freilich — sähen wir Schulmeister in das Innere der Abiturienten und Abiturientinnen unserer Tage, dann fänden wir, falls ich mich nicht täusche, ein ganz anderes Bild, als wir vermuten. Wir fänden unter dem, was den Schülern durch uns gegeben ist, sehr oft die wildgewachsene Individualität. Wohl gibt es Musterknaben und noch wahrscheinlicher Mustermädchen, die intellektuell nicht viel mehr sind, als was die Schule aus ihnen machen wollte, junge Menschen, deren Individualität ein für allemal eines schönen Todes gestorben ist; aber das Kennzeichen unserer Zeit ist dieser Typus nicht. Sehe ich recht, so sammelt sich auf dem Wege des „freien" Bildungserwerbs, ferner unter dem Einflusse des blinden Zufalls, der eine Fülle von Anschauungen, Begriffen, Urteilen in die Köpfe der jungen Leute wirft, nicht zuletzt unter der Einwirkung des von der Schule nicht kontrollierten Lebens der Schüler ein Komplex von Anschauungen, in dem das individuelle Wesen des Schülers nachweisbar ist. Nur werden oft in diesen Komplex nicht eben viele von den Anschauungen und von den Wissenselementen eingegangen sein, die in der Schule überliefert werden; und was noch schlimmer ist: in der Individualität des Schülers sind nicht die wertvolleren, sondern wahrscheinlicherweise die minder wertvollen Seiten entwickelt. Ist diese meine Ansicht keine Schwarzseherei, so hätten wir den verhängnisvollen Dualismus eines planmäßig überlieferten, wissenschaftlich gesichteten, wohlgeordneten, aber von den Kräften des Gemüts nicht getragenen, unpersönlichen Wissens und eines durch Zufallsspiel zusammengeschossenen, Wahres, Halbwahres und Falsches einschließenden, aber von dem Gefühl getragenen, individuellen Konglomerats von allerlei geistigen Elementen. Ob die Schule solchen Dualismus auf die Dauer ertragen kann? Ob sie soweit auf sich verzichten will, daß sie nicht mit ihrem Unterricht gestaltend in die Tiefe des gesamten Innenlebens, vor allem aber des geistigen Lebens der werdenden Einzelpersönlichkeiten einwirkt?

Die Quellen der Not. Daß die Individualität des Schülers

unserer Tage sich so wenig aus den Elementen aufbaut, die von der Schule überliefert werden, hängt erstens von diesen Elementen, zweitens von der Methode ihrer Darbietung und damit drittens von der Art der Aneignung ab. Das starke Überwiegen der Sprachen nach ihrer formalen Seite und das lange und intensive Arbeiten in weit zurückliegenden Kulturperioden sind die beiden Hauptursachen, daß die Gymnasien so wenig Elemente zum Aufbau eines persönlichen Geisteslebens bieten. Bei den Oberrealschulen wirkt die starke fachschulmäßige Betonung der Mathematik in derselben Richtung. Denn das wird man zugeben müssen: In einer Zeit, die so stark wie die unsere auch bereits die Jugend in das Gegenwartsleben reißt, haben nur die Bildungselemente, die in das Leben eines Gegenwartsmenschen als lebendige Elemente eingehen können, Aussicht, von der Jugend innerlich assimiliert zu werden. Man halte aber einmal unter den Bildungselementen, die von den höheren Schulen angeboten werden, nach diesem Gesichtspunkt Musterung und beachte dabei auch, ob das an sich Assimilierbare die ihm gebührende Würdestellung genießt. Ich denke dabei z. B. an das Deutsche und die Geschichte oder auch die biologischen Wissenschaften. Der zweite und dritte Grund dafür, daß die Schüler so wenig innerlich (für ihr Personenleben) aneignen, liegt in der zu starken Aktivität des Lehrers und in der zu geringen, obenein nicht individuellen, unpersönlichen Tätigkeit der Schüler.

Das Recht zur Entrechtung der Individualität? Beim Menschen, der diesseits und jenseits der Schule lebt, beim Kinde und bei dem aus der Schule Ausgetretenen freuen wir uns jedes Zeichens individuellen Denkens und Meinens; und in der Schule ist das Individuum entrechtet. Die Schule hat aber kein Recht zu solcher Entrechtung; sie müßte denn den strikten Beweis bringen, daß sie aus höherem Recht so handle. Fordert sie aber in den Aufsätzen Individuelles, so ist sie dadurch in einen tragikomischen Selbstwiderspruch geraten.

Mangel an Ökonomie in der Arbeit. Der Klassenunterricht

im strengen Sinne ist unökonomisch, wenn man auf das Arbeitsprodukt sieht und einmal absichtlich die Bedeutung der Arbeit für den Arbeitenden vernachlässigt. Es soll irgendeine Erkenntnis gewonnen werden; der Lehrer setzt, indem er den bestimmten Arbeitsimpuls gibt, die gesamte verfügbare Kraft seiner Schüler an die Erlangung dieser Erkenntnis; nehmen wir an, von seinen 30 Schülern gewinnen die Erkenntnis 25, so haben 25 eine Arbeit geleistet, für die auch ein einziger der 25 genügt hätte; die anderen 24 hätten die Erkenntnis durch ihn ohne eigene Anstrengung gewinnen können. Man schreie nicht Weh und Ach über diese Betrachtung der Dinge. Ich weiß recht wohl, daß es im Unterricht nicht allein auf das irgendwie gewonnene Ergebnis, sondern auf die an dies Ergebnis gesetzte Arbeit ankommt. Aber wenn die Sache so läge, daß in eben der Zeit, in der die 25 dieselbe Arbeit leisten, alle eine verschiedene, der Entwicklung ihrer individuellen Kraft förderliche, zugleich aber der Gesamtheit nützliche Arbeit vollbringen könnten, dann wäre es doch offenbar falsch, die Kraft so zu vergeuden, wie es im landesüblichen Unterricht geschieht. Ja, auch wenn nicht alle 25 verschiedene Arbeit vollbringen könnten, wenn nur an einigen Punkten die Einzelarbeit einsetzen und die Arbeiter sich in einige Gruppen differenzieren könnten, auch dann forderte das Interesse an einem höherwertigen Arbeitsprodukt — die Arbeitsteilung.

Stufenfolge der Individualisierung. Streng genommen kann selbst das straffste Frageverfahren die Individualisation der geistigen Arbeit nicht ausscheiden. In etwas wird sich die individuell verschiedene Augenblickslage sowie die gesamte geistige Verfassung der Schüler äußern. Je mehr die Forderung des Lehrers nicht auf einen kurzen Satz, zu dem er obenein den meisten Denk- und Sprachstoff liefert, hinausgeht, sondern auf eine umfassendere Aussage, um so mehr wird sich die Individualität der Schüler bemerkbar machen. Ein ganz wesentlicher Fortschritt wird dann gewonnen, wenn an die Stelle der Denkbewegung infolge des Antriebs von außen die spontane Bewegung tritt. Je mehr dem Schüler

das Recht der Selbsttätigkeit zuerkannt wird, um so mehr ist die Setzung der Denkziele, der Denkansatz, die Denkrichtung, der Denkweg, die Denkbewegung ihm selbst überlassen; umso mehr kann sich natürlich auch seine Eigenart offenbaren. Wohl bindet ja das Objekt die Denktätigkeit und hindert so eine schrankenlose Freiheit, aber immerhin bleibt der freien Initiative viel überlassen, um so mehr, je weiter das Denkgebiet ist, auf das man die Energie der Schüler verwendet. Welch eine Steigerungsmöglichkeit bietet z. B. das Gebiet des erklärenden Unterrichts, auf dem man der individuellen Tätigkeit die Deutung des einzelnen Gedankens, der einzelnen Gedankenfolge, des größeren Abschnittes, des kleineren Ganzen (wie eines Gedichts), der größeren Dichtung (wie eines Dramas) überlassen kann! Ein leichtes Spiel in der Steigerung der Freiheit hat die Mathematik; sie kann more geometrico die Freiheit und damit das Betätigungsgebiet der Individualität steigern. Ein einzelner Denkschritt, eine Folge von Denkschritten, ganze Aufgaben und diese wieder in feinster Abstufung der Schwierigkeit, Aufgabengruppen — das sind die Etappen des Wegs zu immer größerer Selbständigkeit und immer freierer individueller Tätigkeit im Aufstellen des Denkziels, im Bestimmen des Denkwegs, in spontaner Denkbewegung auf das Ziel hin. — Parallel der zunehmenden Weite des den Individualitäten im Klassenunterricht gewährten Spielraums verläuft die freiere Bewegung in den häuslichen Arbeiten, die zurzeit nur zu oft entweder daran kranken, daß sie eine unfreie, langweilige, vom Arbeitstrieb nicht getragene Tätigkeit fordern, oder daß sie umgekehrt eine Freiheit und Selbständigkeit gewähren, mit der unsere Schüler nichts anzufangen wissen, weil sie in der Klasse nicht gewöhnt sind, frei zu arbeiten. Gegenwärtig leidet die Schule unter dem Gegensatz zwischen dem kollektivistisch organisierten Klassenunterricht und der naturgemäß individualistischen Hausarbeit; ein Gegensatz, den die liebe Jugend nur zu gern dadurch ausgleicht, daß sie die häusliche Arbeit — kollektivistisch gestaltet.

Segen der Individualisierung. Wenn der Unterricht dem Individuum Spielraum gewährt, so wirkt er — und das ist der größte Segen — zur reicheren Ausgestaltung des individuellen und des persönlichen Lebens mit. Eins sei dabei vorangestellt, weil ich es in jahrelanger Erfahrung als das Erfreulichste erfahren habe: der Schüler wird ermutigt, auf eigene Hand, auf seine Kosten und Gefahr zu denken; auch solche Schüler, die sich nicht schnell genug auf ein rasch ablaufendes Frageverfahren einstellen können, wagen sich, wenn sie sich den Zielpunkt ihrer Denktätigkeit selbst wählen können, mit ihren Meinungen heraus. Von größter Wichtigkeit ist, daß die Schüler so lernen, sich Aufgaben zu stellen und durchzuführen. Dabei werden sie mit sich und ihrer Eigenart vertraut und erfahren Ermunterung, wenn diese Eigenart berechtigt ist, Verbesserung, wenn sich Mängel kundgeben. Neigungen und Richtungen des Strebens bilden sich aus. Besonders wichtig ist das Gebiet der Wertanschauungen, Wertbegriffe und Werturteile. Wenn die Schule dem Schüler das Recht gibt, seine individuelle Bewertung auszusprechen und nicht nur auszusprechen, sondern auch zu verteidigen, dann erzieht sie zur Aufrichtigkeit, zur Selbständigkeit, zur Furchtlosigkeit und zur Wahrhaftigkeit; dann gewöhnt sie auch zu strenger Selbstprüfung und zur Würdigung fremder Meinungen und bewahrt so einerseits vor charakterschwacher Meinungslosigkeit, anderseits vor der Neigung, sich auf individuelle Meinungen hartnäckig zu versteifen.

Aber nicht nur das Individuum gewinnt für sich, sondern auch die Klasse und damit indirekt wieder das Individuum. Indem die einzelnen nicht auf ein bestimmtes Problem gestoßen werden, wird die Gesamtaufgabe gleichzeitig von verschiedenen Seiten angefaßt und so viel Zeit gewonnen; vor allem entsteht das lebhafte Farbenspiel der verschiedenen Interessen und der verschiedenen Meinungen. Sieht man aber auf das Arbeitsfeld, das arbeitsteilig schaffende höhere Klassen in Angriff nehmen können, so fällt sofort die ungleich größere Breite und Weite auf. Der

Lehrer, der frei über eine große Zahl selbständigerer Arbeiter verfügen kann, verwertet für die einzelne Teilarbeit nur so viel Kräfte, als eben nötig sind; die anderen verwendet er für andere Arbeiten. Nun weitet sich das Arbeitsfeld; nun wird die Zahl der Angriffspunkte für eine Arbeit immer mannigfaltiger. Der Lehrer aber ist der Organisator einer in Teilarbeiten zerfallenden Gesamtarbeit. So wird ein weiterer Kreis von Beobachtungsaufgaben durchmessen, so ein größeres Gebiet mathematischer Aufgaben bearbeitet, so ein literarisches Kunstwerk nach verschiedenen Seiten planmäßig studiert, so eine größere Zahl von Dichtungen desselben Dichters in Angriff genommen, so — in der Erdbeschreibung — das Bild eines Landes musivisch aus den von den einzelnen Schülerinnen auf Grund ihrer Lektüre entworfenen Teilbildern zusammengesetzt; so können — in der Geschichte — die Darstellungen, die verschiedene Schriftsteller von derselben Zeit geben, nebeneinander studiert und zur Vergleichung zusammengestellt werden; so können die wesentlichen Züge des Lebensbildes einer Periode aus quellenmäßigen Darstellungen gewonnen und für die Zusammenordnung zu einem Gesamtbilde bereitgestellt werden.

Ja — aber. Man wird die Vorteile der Individualisierung zugestehen. Aber man wird einem stark individualisierenden Verfahren doch die schlimmste Prognose stellen; vor allem wird man Zerfahrenheit, Mangel an geradlinigem Fortschreiten, Mangel an Gleichmäßigkeit in der Ausbildung befürchten.

Voraussetzungen des individualisierenden Unterrichts: Erstens, zweitens und drittens Freude an der Individualisierung des Geistes und psychologisches Verständnis dafür. Sodann die Bereitschaft, die einzelnen Individualitäten in Pflege zu nehmen, es nicht nur mit der cura animarum generalis bewenden zu lassen, sondern die cura animarum specialis und specialissima zu treiben; auch wenn damit Opfer an Zeit und Kraft verbunden sein sollten. So wird dem individualisierenden Lehrer z. B. die Entstehungsgeschichte der Aufsätze seiner Schüler noch mehr als

das fertige Produkt von Interesse sein; er wird daher das „Unreine", wie man die Vorarbeiten leidigerweise nennt, auch seiner Beachtung wert halten. Er wird auch, wenn er die Aufsätze beurteilt, nicht die bekannten unausstehlichen Schlußurteile fällen, die nach schematischer Form in einer Anzahl von Punkten (Anordnung, Stoff usw.) ein Mehr oder Minder feststellen. Handelt es sich vollends um Privatstudien, so wird der Lehrer nicht nur dem Individuellen nachspüren; er wird auch seinen Schüler nach der Weise guter Seelsorger „vor dem Volk besonders" nehmen und sich mit ihm — soweit es nicht vor der Klasse geschehen kann — von Person zu Person besprechen.

Damit sich individuelles Geistesleben entfalten kann, bedarf es auch eines anderen Haushalts in den einzelnen Unterrichtsstunden: da, wo das Individuelle nur in längerer stiller Arbeit heraustreten kann, muß den Schülern mitten in der Stunde die Zeit zu solcher Arbeit geboten werden; sie müssen, auch wenn es sich nicht um „Klassenarbeiten" handelt, Zeit zu stiller Arbeit erhalten. Allerdings ein ungeheurer Verlust an „Schneid."

„Da der individualisierende Unterricht Klassenunterricht bleiben muß, da sich das Unterrichtsgespräch nicht in monologische Reden auflösen darf, so muß von vornherein, d. h. vom ersten Schultage an, dahin gearbeitet werden, daß die Schüler nicht nur auf das achten, was der Lehrer und sie selbst, sondern auch auf das, was die Mitschüler sagen. Gelingt es nicht, die Aufmerksamkeit so zu lenken, daß sie mit spielender Leichtigkeit sich bald hierhin, bald dorthin wendet, bald auf das eigne Tun, bald auf das des Lehrers, bald auf das der Mitschüler, so fehlt die wichtigste Voraussetzung für einen Unterricht, der individualisiert und doch Klassenunterricht bleibt. Daß gemeinhin nur die eine Aufmerksamkeitsrichtung *planmäßig* entwickelt wird, die Aufmerksamkeit auf den Lehrer, ist ein großer Schade, um so mehr, als sich der Schüler so daran gewöhnt, nur auf starke Reizungen zur Aufmerksamkeit zu reagieren; denn die Aufmerksamkeit auf die Worte des Lehrers wird naturgemäß

mit starken Mitteln erzwungen. (Das Leben aber — das sei in Parenthese gesagt — lockt oft mit ungleich milderen Mitteln zur Aufmerksamkeit).

Arbeitsvereinigung. Wie kommt Arbeitsvereinigung zustande, wenn den einzelnen Schülern die Freiheit individueller Bewegung gewährt wird? In der Möglichkeit der Arbeitsvereinigung liegt die Schranke der Arbeitsteilung. Nicht als ob der individuellen Freiheit nur soweit Raum gegeben werden dürfte, als die Ergebnisse individualisierter Arbeit der Gesamtheit der Klasse nutzbar gemacht werden können. Wie schon gesagt wurde, wird eine Schule, die den Unsegen des gegenwärtigen Klassenunterrichts vermeiden will, Raum und Zeit für den Verkehr des Lehrers mit dem einzelnen Schüler oder der einzelnen Schülergruppe schaffen müssen. Immerhin aber muß das Wesentliche der individuellen Arbeit der Klasse nutzbar werden können. Irgendwie müssen die Ergebnisse individueller Arbeit sich zu einem Ganzen zusammenfügen. Und zwar muß auch diese zusammenfügende Arbeit soviel als möglich der Selbsttätigkeit der Schüler anheimgegeben werden. Man denke sich das Verfahren zunächst einmal in seiner Naturform, wie man es etwa in den Anfängen anwendet; sei es daß diese Anfänge am Beginn der gesamten Schulzeit oder am Beginn der Arbeit in den einzelnen Fachgebieten liegen. Es werde etwa ein Bild zur Besprechung gegeben. Kinder sind gewöhnt, Bilder zu besehen und dem, was sie sehen und beim Sehen denken, Ausdruck zu verleihen; oft sehr beredten, oft sehr affektvollen Ausdruck. Man nutze diese lebendige Kraft und lasse die Kinder zunächst in buntem Durcheinander sagen, was sie sagen wollen und sagen mögen. Hier haben wir ja doch ein ängstlich zu hütendes Stück nicht nur allgemeiner, sondern individueller geistiger Energie. Wie leicht kann man dann das einzelne sammeln! Das Gedächtnis der Kinder ist so eindrucksbereit, die einzelnen Aussagen haben sich an Sichtbares angeknüpft, und das Bild bietet in seinen verschiedenen Gruppen Mittel zur Sammlung des individuell Gedachten. Kleine Impulse des Lehrers genügen, diese sammelnde

Tätigkeit hervorzurufen. Nach und nach schränkt man das ungeordnete Hin- und Herfahren auf dem Bilde ein und findet mit der Klasse den Plan, nach dem die Klasse das Bild behandeln soll. Jetzt ist die Spielweite der einzelnen Antworten geringer, die Möglichkeit intensiven Schauens aber größer geworden. Je mehr die Klasse fortgeschritten ist, um so mehr kann man dann die Sammlungsaufgaben in Ordnungsaufgaben umwandeln und die Ordnungsaufgaben der individuellen Tätigkeit überlassen. Der Abschluß der gesamten Ausbildung in der Bildbetrachtung würde dann sein, daß man die Bildbetrachtung als Ganzes zunächst der stillen Arbeit der einzelnen überläßt, um dann der Klasse zunächst das Ergebnis der Kontemplation eines einzelnen Schülers vortragen zu lassen. Die übrigen ergänzen oder verbessern oder versuchen, ihre Betrachtungsweise gegen die der zunächst zu Worte gekommenen Mitschüler durchzusetzen.

Oder es liege der Abschnitt eines Sprachstücks zur Behandlung vor. Auch hier scheue sich unsere schulmeisterliche Hochwürdigkeit zunächst nicht davor, die Schüler, ohne sie zu dirigieren, das aussprechen zu lassen, was sie gerade denken, was ihnen eben einfällt. Nach und nach wird man sie in die Denkrichtungen eingewöhnen (s. o.), so daß dann das Objekt selbst — ein Gedicht oder Prosastück — die Gedanken der verschiedenen Schüler lenkt und Einheit in die Gedankenbewegung bringt. Die Aufmerksamkeit kann sich dann auf die individuellen Verschiedenheiten der Auffassung richten. Den Abschluß der Arbeitstechnik bildet auch hier das Verfahren, bei dem Gesamtauffassung neben und gegen Gesamtauffassung tritt.

In den eben besprochenen Fällen soll sich die Aufmerksamkeit aller demselben Objekt zuwenden. Die dabei sich vollziehende Arbeitsteilung ist Zufallssache. Wohl ist der Beitrag des einzelnen zu der Gesamtleistung tief begründet in der Individualität des einzelnen, aber vom Standpunkt der Arbeitstechnik ist die Mitwirkung des einzelnen zum Ganzen Zufallsspiel. Anders gestaltet sich die Sachlage, wenn die Arbeit nach einem Plan arbeitsteilig organisiert

wird, wenn die Arbeiten der einzelnen in ein beabsichtigtes Ergänzungsverhältnis treten. Am leichtesten ist technisch der Fall, wo dasselbe Objekt allen vorliegt und den einzelnen eine bestimmte Teilarbeit an diesem Objekt zugewiesen wird. Man denke etwa an die Privatlektüre eines Dramas, bei dem man im Interesse des Studiums der dichterischen Eigenart den einzelnen Schülern verschiedene Beobachtungsgebiete zuweist; dem einen etwa das genauere Studium des Psychologischen, dem andern die Konstruktion der Bewegungslinie, dem dritten die Szenen- und Aktschlüsse, dem vierten die Zusammenstellung der szenischen Motive, dem fünften die Dialogführung usw. Alle haben das ganze Drama gelesen, vielleicht auf das „Miterleben" hin (s. o.); für die analytische Arbeit aber hat eine planmäßige Rollenverteilung stattgefunden. Da alle das Objekt als Ganzes kennen, obenein ihnen die Gesichtspunkte der Einzelarbeit geläufig sind, so ist den Einzelarbeiten nicht nur die Teilnahme, sondern auch das Verständnis, ja auch die Mitarbeit aller gesichert. Die höchste Stufe der Arbeitsvereinigung wird erreicht, wenn nicht an einem allen in die Hand zu gebenden Objekt gearbeitet wird, sondern an verschiedenen Objekten, zwischen denen nur ein ideeller Zusammenhang besteht. Hier ist die Arbeitsteilung am größten; entsprechend muß es auch die Arbeitsvereinigung sein. Entspricht die Arbeitsvereinigung der Arbeitsteilung, so ist damit dem Unterricht einerseits die Möglichkeit größter Ausdehnung des Umfangs, anderseits die Möglichkeit stärkster Individualisierung gegeben. Dann kann in allen geschichtlichen Gebieten des Unterrichts die Quellenlektüre so ausgedehnt werden, daß man ein reicher ausgemaltes Bild einer Zeit gewinnt; dann kann die geographische Lektüre sich breit genug entwickeln, um der geographischen Natur eines Landes nach allen wichtigen Seiten gerecht zu werden; dann ist man im deutschen Unterricht nicht auf so wenige Dichtungen festgelegt; dann kann im mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiet die Aufgabenstellung sich in den Sachgebieten planmäßig ausdehnen, auch nach der eigentlich mathematischen Seite hin reicher

variiert werden usw. Das Hauptmittel der Arbeitsvereinigung besteht naturgemäß darin, daß man zunächst in gemeinsamer Arbeit an einem Objekt das Vereinheitlichende gewinnt: in der Geschichte würde die Durcharbeitung des geschichtlichen Hilfsbuchs (Leitfadens), das den wesentlichen Gehalt einer Periode darstellen muß, das Gerüst und die Richtungspunkte für die Einzelarbeit gewähren; in der Geographie würde das Lesen der Karten und des Leitfadens, der als Kommentar der Karte zu denken ist, demselben Zweck dienen; in der deutschen Literatur wäre das Vereinheitlichende die gemeinsame Klassenlektüre; in der Mathematik würde der Einzelarbeit die gemeinsame Arbeit an der Grundform einer Aufgabenart vorausgehn usw.

Es leuchtet ein: Hier sind Arbeitsformen gegeben, die auch für akademischen Unterrichtsbetrieb sich eignen und m. E. an die Stelle der nicht länger zu haltenden Vorlesungen treten können; in diesen Arbeitsformen, für die naturgemäß Seminarbetrieb notwendig wäre, würde sich Schulung zu selbständigem wissenschaftlichem Arbeiten vollziehen (s. u.).

Zwei Beispiele aus der Praxis des Lehrerinnenseminars. 1. Grillparzers Dramen. Kaum ein Dichter dürfte sich für die Behandlung nach dem Prinzip der Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung so eignen wie gerade Grillparzer, dessen Dramen eigenartig genug sind, um sich als Individuen deutlich voneinander abzuheben, während sie doch anderseits gleichartig genug sind, um der integrierenden Behandlung nicht zu viele Hemmnisse zu bereiten. Voraussetzung für die selbständige Arbeit, die von den einzelnen Seminaristinnen verlangt wird, ist naturgemäß eine planmäßige Einschulung auf eine dem Dichter zu seinem Recht verhelfende Behandlung. Sind die Schülerinnen auf der höheren Mädchenschule und in den beiden ersten Seminarklassen gefragt und nichts als gefragt, womöglich in der Hauptsache nur nach „dem Inhalt" gefragt, dann wäre eine Arbeitsweise wie die vorzuschlagende eine Lächerlichkeit. — Im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit stehe

etwa (wie es mir erwünscht erschien) die „Sappho". Die gemeinsame Lektüre hat zunächst zum Ziel das Miterleben. S. meinen Aufsatz „Miterleben!" Dazu meine Schulausgabe des „Prinzen von Homburg" (B. G. Teubner), die eine Anleitung zum Miterleben geben will. Die Schülerinnen leben sich dabei so mit ihrem Denken und Fühlen in die dramatischen Ereignisse und in die dramatischen Personen ein, daß sie eben teilnehmend „miterleben." In mehrjähriger Erfahrung bin ich bei diesem Miterleben der Schülerinnen durch die große Fähigkeit der jungen Mädchen, sich leicht in die Seelenlage der teilnehmenden Zuschauer zu versetzen, überrascht. Offenbar ein Charisma der weiblichen Natur, diese Leichtigkeit. (Ich empfehle diese Eigenart der weiblichen Natur den Anhängern der Koedukation zum nivellierenden Überwalzen!). Dem Miterleben lasse ich das Nacherleben folgen, bei dem man noch im Banne der Dichtung steht, aber bereits wieder eine größere Freiheit des Gemüts und größere Beweglichkeit des Denkens gewonnen hat. Vgl. „Miterleben!", S. 344 f. Eine neue Bewußtseinshaltung, und zwar wesentlich anderer Art, tritt dann mit dem ästhetischen Reflektieren, mit dem Nachdenken über den poetischen Wert der Dichtung, ein. Gegenstand der ästhetischen Erwägung kann das dichterische Kunstwerk, aber auch die Folge der Zustände, in die der Dichter versetzt, werden. Über die allgemeinen Objekte ästhetischer Bewertung, „das organisierende Prinzip", die Entwicklung dieses Prinzips in den Hauptmomenten der Handlung, die Führung der Handlung, die Träger der Handlung, die Ausgestaltung der Szenen usw. vgl. „Miterleben!", S. 346 f. — Ist diese Arbeit ein gut Stück fortgeschritten, so beginnt die Einzelarbeit der Seminaristinnen. Die Verteilung der Dramen Grillparzers geschieht so, daß entweder einzelne Schülerinnen oder Gruppen je ein Drama erhalten. Sehr empfohlen hat sich mir das Arbeiten in durchschossenen Exemplaren. Die Arbeit erfolgt innerhalb der Szenengruppen in der Abfolge: Miterleben, Nacherleben, Reflektieren. Für das Miterleben ist naturgemäß zunächst ein langsames Zeitmaß erforderlich, damit man das Verständnis

der in den Personen ablaufenden Gefühls- und Willensvorgänge sowie das Verständnis ihrer Gedanken nicht nur obenhin gewinnt. Zur schriftlichen Fixierung eignen sich die Ergebnisse der Reflexion unter den bezeichneten Gesichtspunkten. Das Ergebnis der Arbeit lasse ich, wie es bei Grillparzer sehr gut angeht, genetisch darstellen, d. h. so, daß die Entwicklung der Dichtung vom organisierenden Prinzip aus bis in die szenische Versichtbarung und in das dramatische Wort verfolgt wird. Leichter würde ein ästhetischer Kommentar sein, der von Szenenfolge zu Szenenfolge fortschreitet und die ästhetischen Reflexionen in fortlaufende Darstellung umsetzt. Diese Tätigkeit der Seminaristinnen vollzieht sich selbstverständlich unter der Kontrolle des Lehrers, der von Stunde zu Stunde den Fortschritt der Arbeit verfolgt, aber besonders dann regelnd eingreift, wenn an entscheidenden Stellen die Auffassung so verfehlt ist, daß schwere Mißverständnisse wesentlicher Momente unvermeidlich sind. Auch hier aber verweist man die Sache zunächst einfach an die Arbeitende zur nochmaligen Prüfung zurück, allenfalls unter leichter Beihilfe. Leichtere sachliche Irrtümer werden eventuell einfach berichtigt. Dieses Alleinsein mit der Dichtung ohne Lehrer und ohne Kommentar wird von den meisten Schülerinnen einer Arbeit unter ewigem Regiert- und Reglementiertwerden vorgezogen. Hohe Freude bereitet es den Arbeitenden, wenn sie frühere Irrtümer im Verlauf ihrer Arbeit berichtigen. Zu dieser Selbstkorrektur führt aber die methodisch angelegte Arbeit um so leichter, als die ästhetische Reflexion naturgemäß immer in den gleichen Richtungen verläuft, also immer erneutes Durchdenken des Materials fordert. Täusche ich mich nicht, so fördert diese selbständige Arbeit das geistige Wachstum sehr schnell; auch ist diese Arbeit von reichem Gefühlsspiel begleitet. Mag auch manchmal, namentlich im Anfang, das Gefühl des Zweifels, der Unsicherheit und des Schwankens die geistige Tatkraft und den Fortschritt lähmen, so wird sich doch durch diese bei jeder wissenschaftlichen Arbeit unvermeidlichen Gefühle hindurch das Gefühl des Könnens und des Wachstums entwickeln.

Nun die Frage der Integrierung der Arbeit. Zunächst ist die Einführung in die verschiedenen Stücke nötig; die Einzelarbeiterin gibt entweder in mündlicher Darstellung die Entwicklung ihres Stücks, oder sie verteilt an die Klasse ihre schriftliche Darstellung in mechanisch vervielfältigter Form. An diese Darstellung knüpft sich fast ausnahmslos ein sehr reges Gespräch der Schülerinnen, bei dem der Lehrer sich meist nur als ein Mitunterredner unter anderen zu betätigen hat. In diesem Gespräch spielt die an die Einzelarbeiterin gerichtete Aufklärungsfrage eine sehr große Rolle; die Aufklärungsfragen geben der Einzelarbeiterin den Maßstab für die Klarheit ihrer Darlegung; Unklarheiten und Selbstwidersprüche entgehen den kritisch scharf zuschauenden Augen der Mitschülerinnen nur selten. Zu den Aufklärungsfragen treten die positiven Bemerkungen über innere Beziehungen, die sich aus der Darstellung ergeben. Eine Fülle von Gedanken aber, und zwar eine stetig zunehmende, entwickelt sich aus den Vergleichungen des eben zur Behandlung stehenden Stücks mit den Stücken der anderen Einzelarbeiterinnen. Jeder typische Gesichtspunkt ladet zu solchem Herüber- und Hinüberweben der Gedanken ein. Um aber den Mitschülerinnen einen Einblick in das einzelne Drama zu geben, der noch „intimer" als der durch die Darstellungen ist, muß die Einzelarbeiterin charakteristische Szenen, in denen das Eigenwesen dieser Dramen sich am deutlichsten ausspricht, vom Standpunkte des Miterlebens aus vor der Klasse erklären; sie kann auch die Feuerprobe auf ihre einführende Tätigkeit machen, indem sie die Mitschülerinnen erklären läßt. Daß so auch für alle der Antrieb entsteht, die Dramen, die sie selbst nicht behandeln, wenigstens zu lesen, versteht sich von selbst. Doch ist dies Lesen für die Integrierungsarbeit keineswegs unentbehrlich. — Den höchsten Wert erreicht die gemeinsame Arbeit, wenn am Schluß der ganzen Arbeit einzelne allgemeine Fragen kooperativ behandelt werden. Hier erweist sich die wissenschaftliche Energie der gesamten Arbeitsweise. Das Material für die einzelnen Fragen kann schnell und mit großer

Vollständigkeit gesammelt werden; die gemeinsame Arbeit hat vor allem die Form der Wechselergänzung. Aufsteigende Probleme können darauf rechnen, von verschiedenen Punkten aus angefaßt zu werden. Differentielles, d. h. im Eigenwesen der einzelnen Dramen Begründetes, wird scharf erfaßt, da die Einzelarbeiterin für das Individuelle einzutreten vermag. Ein Gebiet besonders für Seminaristinnen interessanter Fragen ist das psychologische; als eine der hierher gehörigen Fragen sei erwähnt die Frage nach dem Klarheitsgrad, in dem sich die Personen Grillparzers ihres seelischen Erlebens und ihrer seelischen Eigenart bewußt sind, oder die Frage nach der auf das eigene Seelenleben, also einwärts, gekehrten Energie Grillparzerscher Menschen. Ein Beispiel von Fragen der inneren Technik ist z. B. die Frage nach der Kunst, mit der der Dichter innere Vorgänge sichtbar, hörbar, greifbar macht, oder nach der Kunst, mit der er den Dialog entwickelt. Besonders leicht sind Fragen zu behandeln, die zunächst statistisch angefaßt werden müssen, wie z. B. die Fragen nach den szenischen Motiven. Hier ergibt bereits die bloße tabellarische Zusammenstellung ein Urteil über den Reichtum an verschiedenen Motiven, über die Lieblingsmotive des Dichters und damit ein in die Tiefe der dichterischen Eigenart hineinreichendes Charaktermerkmal usw. Eine Themengruppe für sich sind die Themen, die sich auf unser — der Zuschauer — seelisches Erleben richten; z. B. auf die Art, wie wir von dem Innern der Menschen Grillparzers Kunde bekommen.

Gemeinsam leistet also die Klasse unter der Oberaufsicht des Lehrers das, was auch Aufgabe einer wissenschaftlichen Behandlung Grillparzers ist; sie leistet es nicht überall mit der abschließenden wissenschaftlichen Gründlichkeit; die Arbeit wird oft an Stellen abgebrochen werden müssen, an denen sich noch Perspektiven auf weitere Aufgaben öffnen. Aber sie leistet trotz alledem wissenschaftliche Arbeit. NB. ist unsere Grillparzerliteratur, soweit ich sie kenne, zurzeit noch so weit entfernt von dem, was eine moderne Behandlung des Dichters genannt werden kann, daß die Ergebnisse solcher ge-

meinsamen Arbeit, wenn ich nicht irre, den Wert brauchbarer Vorarbeiten für eine zukünftige wissenschaftliche Behandlung Grillparzers besitzen. Würde aber auf den Universitätsseminaren in dieser Weise mit Arbeitszerlegung und Arbeitsvereinigung gearbeitet, so würden wir dank der entwickelteren geistigen Kraft der Mitarbeiter, der reichlicher zugemessenen Zeit und den besseren literarischen Hilfsmitteln in kurzer Zeit mit unserem Grillparzerstudium erheblich weiter sein, als wir es zur Zeit sind.

Für den Lehrer, der nach dem dargestellten Prinzip auf Mittelschulen unterrichtet, besteht allerdings einige Unbequemlichkeit: Er hat intensiv und extensiv energisch zu arbeiten, da er die Herrschaft über das ganze Stoffgebiet haben muß. Dafür gewinnt er den Hochgenuß, der in der Organisation der Arbeit liegt. — Wird aber an Seminaren in dieser Weise unterrichtet, so ist zu hoffen, daß an einer Stelle — einer nicht unwichtigen — das große Problem der Lehrerbildung gelöst wird, das Problem: Wie befähigt das Seminar seine Zöglinge zu einer Arbeit, die sie von den abgeleiteten Quellen freimacht?

2. St. Paulus. An diesem gewaltigsten aller der Menschen, in denen Christus „Gestalt gewonnen hat", wird selbst der ein leidenschaftliches Interesse nehmen müssen, der ihn nur als historische Größe oder als ein psychologisch hochbedeutsames Phänomen faßt. Wievielmehr der, für den das religiöse Erleben des Apostels normative Bedeutung hat. Aber wie faßt man ihn? Wie wird man diesem ungeheuren Menschen gerecht, der in seiner Mission ein weltgeschichtliches Werk getrieben, der in einem einzigen Briefe, dem Römerbrief, „den Dom des christlichen Glaubens" geschaffen, der sein inneres religiöses Schauen, Ahnen, Erkennen zu einem großen Lehrsystem geformt, der sein eigenes Innenleben zu einem persönlichsten Leben gestaltet hat? Hier ist wieder ein Gebiet, auf dem das Prinzip der Arbeitsteilung sein Recht und seine Schönheit erweisen kann. Würdigt man die einzelne Schülerin der verantwortlichen Arbeit an einigen Abschnitten aus dem Paulinischen

Schrifttum, so wird diese Arbeit, soweit meine Erfahrung reicht, mit dem Gefühl getan, daß die innerliche Berührung mit dem Geiste dieses ganz Großen eine Ehre für eine junge „Schriftforscherin" ist. Und faßt man dann die ganze Kraft einer Klasse zur Arbeit an dem Lebens- und Lehrsystem dieses Mannes zusammen, dabei überall die Ausblicke auf weitere und tiefere Forschungsmöglichkeiten und Forschungsnotwendigkeiten öffnend, dann wird der Klasse wenigstens in etwas das Gewaltige St. Pauli aufgehn.

Für einen Kursus, wie ich ihn in der I. Seminarklasse gebe, setze ich die Bekanntschaft mit allem Wesentlichen aus dem Leben des Apostels voraus; Schülerinnen, bei denen diese Vorbedingung nicht zutrifft, verschaffen sich diesen Überblick nach irgendeinem Leitfaden. Erarbeitet wird dann als unbedingte Voraussetzung der späteren Integrierung in gemeinsamer Arbeit das Lehrsystem des Apostels in den Grundzügen. Bei der Entwicklung des Systems wird selbstverständlich von dem Erlebnis des Apostels auf dem Wege nach Damaskus ausgegangen, weil dieses Erlebnis für Paulus die Revolution der pharisäischen Anschauung und den Aufbau der neuen Anschauung bedeutete. Es muß Sorge getragen werden, daß sich die Schülerinnen in diesem System innerlich verknüpfter Überzeugungen frei bewegen können, und daß sie in der Lage sind, einzelne Gedanken, die ihnen bei der Lektüre begegnen, in dem System zu lokalisieren. Für die freiere Arbeit der Seminaristinnen an Paulinischen Texten ist die planmäßige Einführung in die Exegese erforderlich; benutzt wird bei der Exegese selbstverständlich nicht die Lutherſche, sondern die Weizsäckersche Übersetzung. Für diese planmäßige Einführung kann man eine Abfolge von Abschnitten wählen, in denen sich die exegetischen Schwierigkeiten steigern. Ich habe aber auch, wenn bei der Entwicklung des Systems bereits gut vorgearbeitet war, keine unüberwindlichen Schwierigkeiten dabei gefunden, wenn ich die Einschulung auf selbständige Lektüre Paulinischer Schriften mit der Lektüre des Römerbriefs verband, der seiner Schwierigkeit und seiner Bedeutung wegen im Mittelpunkt gemeinsamer Arbeit stehn

muß. Technik der Lektüre Paulinischer Schriften! Zu dieser Technik gehört zunächst die oben erwähnte Einführung in das System der Paulinischen Heilslehre; durch diese Einführung muß Klarheit über die Hauptbegriffe und damit zugleich über die Terminologie des Apostels gewonnen sein. Sodann fordert diese Technik die Anpassung der Auslegearbeit an die dem Apostel eigene Art der Gedankenentwicklung; so muß die junge Auslegerin z. B. gewöhnt werden, zunächst über das einzelne hinweg den großen Gedankenzug herauszustellen und dann erst mit pflichtmäßiger Genauigkeit dem Sinn des einzelnen nachzugehen. Auch kleine technische Hilfsmittel wie das Unterstreichen der den Hauptgedanken tragenden Wortverbindungen und Sätze sind hier von großem Wert. Für das Herauslösen des Hauptgedankens aber ist von Wichtigkeit, daß die Auslegerinnen sich gewöhnen, nicht nur dem konjunktionalen Element der Darstellung überhaupt die peinlichste Aufmerksamkeit zu schenken, sondern auch bei den Verknüpfungen von Gedanken und Gedanken der so oft bestehenden Mehrdeutigkeit der grammatischen Beziehungen gerecht zu werden und bei der Herausstellung des Gedankengangs sich nicht von vornherein auf eine Beziehungsart festzulegen und so den Sinn zu verfehlen (s. o.). Zur Technik der Auslegung gehört auch, daß die Auslegerinnen zwar schon an der Schwelle den Apostel als scharfen Logiker und Dialektiker erkennen, anderseits aber auch, mit Ritschl zu reden, auf das „Dithyrambische" seiner Gedankenbildung, d. h. auf die Einwirkung hingewiesen werden, die von dem Gefühl und dem Affekt des Apostels, namentlich von seiner hohen Begeisterung für die Heilsgüter, auf seine Gedankengänge ausgeht. Ferner ist auch jeder einzelne Gedankenzug in jenen Inbegriff von religiösen Gewißheiten und religiösen Lebenswerten zurückzuverfolgen, den „das System" geboten hat. Zur inneren Technik der Auslegung, wenn ich so sagen soll, rechne ich auch die Bereitschaft, dem persönlichen Charakter des Briefes gerecht zu werden.

Sind die Auslegerinnen einigermaßen an Paulinische Gedanken-

und Ausdrucksweise gewöhnt, so übergibt man den einzelnen besondere Abschnitte aus den Briefen des Paulus, etwa 5—6 Kapitel. Angenehm ist es, wenn bei stärkeren Klassen zwei Schülerinnen denselben Abschnitt behandeln; sie ergänzen und kontrollieren einander. Zur Einführung in die Briefsituation werden den Leserinnen schriftliche oder gedruckte Bemerkungen an die Hand gegeben. Ebenso gewährt man in der Gestalt geschriebener Bemerkungen passende kleine Hilfen an Stellen, an denen die Entgleisung der Auslegerin wahrscheinlich ist. Außerdem wird man sich zur persönlichen Beratung bereit halten. Das Ergebnis der häuslichen Arbeit wird zunächst in der genauen Darlegung des Gedankengangs bestehn; dies Ergebnis ist von Stunde zu Stunde zu kontrollieren. Zu dieser Arbeit gesellt sich als zweite Arbeitsart die Eingliederung der religiösen und sittlichen Gedanken in das „System" sowie die Herausstellung des für den Apostel Charakteristischen. — Und nun die Arbeitsvereinigung: Sie kann die Form einer Mitteilung ganzer Gedankengänge oder die der Hervorhebung der neuen Gedanken oder der Interpretation vor der Klasse oder der Kontrollierung der Auslegearbeit der Klasse oder der Darbietung zur Eingliederung in das System und zur Charakteristik des Apostels haben. Vor allem aber ist folgende Form der Arbeitsvereinigung reizvoll: Die Klasse übernimmt in der Weise die Herausarbeitung der gesamten Eigenart des Apostels, daß diese große Aufgabe in die natürlichen Teilaufgaben zerlegt und die Teilaufgaben einzelnen Schülerinnen überwiesen werden. Dabei kann dem Interessenzuge der einzelnen Rechnung getragen werden. Meist finden übrigens die Schülerinnen diese Teilaufgaben selbst. Teilaufgaben dieser Art sind z. B. die folgenden, übrigens ineinander übergreifenden und in bunter Abfolge gegebenen Themen: der Apostel als Psychologe, der Apostel als Psychagog, seine Meisterschaft in der Seelenpflege, Paulus im Leiden, der Apostel als Wollender, die Aktivität St. Pauli, des Apostels Gefühlsleben, in Christo und doch Person, Paulus sich selbst durchsichtig, Paulus im eigenen

Urteil, Paulus als Beter, Paulus auf dem Wege zur Vollkommenheit, Paulus ein Mann der Hoffnung, Paulus' Lebensklugheit usw. usw. Die einzelnen Schülerinnen wählen eines oder mehrere dieser Themen. Zunächst durchwandern sie dann ihren Abschnitt auf Stoff für ihre Themen; weiteren Stoff bietet der Römerbrief; vor allem aber steuern die Mitschülerinnen aus ihrem Besitz bei. Dabei hat sich mir die äußere Form der Notierung, eventuell auch kurzen Kommentierung der geeigneten Stellen auf einzelnen Zetteln bewährt, da die Hauptarbeiterin diese Zettel dann leicht nach Gesichtspunkten ordnen und anordnen kann. Das Ergebnis der Arbeit wird der Klasse mitgeteilt und gibt dann Veranlassung zur gemeinsamen Prüfung. Aus allen einzelnen Arbeiten aber erwächst das Bild des größten der Apostel; ein Ziel, dessen Reiz zusammen mit dem Reiz, der in der gesamten Arbeitsweise liegt, den Willen der Schülerinnen aufs stärkste erregt. Die Klasse aber entwickelt sich zu einer Arbeitsgemeinschaft mit starker Differenzierung und starker Integrierung; die einzelne Schülerin hat ein Gebiet selbständiger Arbeit, und zugleich steht sie im Verhältnis der Wechselergänzung zu ihren Mitschülerinnen. Die geistige Individualität der einzelnen Schülerinnen wird entwickelt, und Individualität korrigiert sich, stärkt sich, bereichert sich an Individualität. Die Stimmung, die über einer solchen zur Arbeitsgemeinschaft verwachsenen Klasse liegt, ist oft, wenn Stein auf Stein zum Mosaikbilde des Apostels in schneller Arbeit herbeigeschafft wird und aus diesem Zusammenschaffen das gewaltige Bild sich deutlicher und deutlicher herausmodelliert, die Stimmung hoher intellektueller Freude; ja nicht selten durchweht die Bauleute die Begeisterung, die der frohen Arbeit am Großen eigen sein muß. In Analogie zu der andächtig verehrenden Gemeinde möchte ich dann von einer andächtig denkenden Gemeinde sprechen. Zu dieser Art der gemeinsamen Arbeit steht im Stimmungsgegensatz die Arbeit an den Begriffen des Paulinischen Systems wie etwa dem Begriff σάρξ. In dem zunächst erarbeiteten System sind die Begriffe ja bereits

bestimmt worden. Die fernere Ausarbeitung und Entfaltung kann sehr gut in gemeinsamer Arbeit erfolgen. In kurzer Zeit ist das Material an Stellen beisammen; die einzelne Schülerin hebt den zu definierenden Begriff an irgendeiner Stelle ihres Abschnitts mit den Wurzeln heraus, steht sie doch im Zusammenhang. Stellen mit gleicher Begriffsnuance werden hinzugefügt; Stellen mit anderer Begriffsnuance treten diesen Stellenreihen gegenüber. Unter der Mitarbeit des mit seinem griechischen Wissen nachhelfenden Lehrers wird dann die Abfolge der Nuancen gewonnen. Würde in dieser Weise auf der Universität in ihrer ungleich günstigeren wissenschaftlichen Lage gearbeitet, so erschiene mir das denkenwollender Menschen würdiger, als wenn sie das fertige Denkergebnis des ex cathedra dozierenden Professors hinnehmen.

„Interesse." Ein Schicksalswort der neueren Unterrichtslehre; ein Wort, das um seines Wortsinns willen die hohen Ehren nicht verdient hat, zu denen es gekommen ist. Mit seiner der ursprünglichen Bedeutung (inter-esse) entfremdeten Bedeutung, mit seinem geringen Gefühlston ist es nicht würdig, letzte Ziele, entscheidende Richtungen des geistigen Strebens zu bezeichnen.

Bekannt ist Herbarts Paradoxie: Man solle nicht interessieren, um lernen zu lassen, sondern man solle lernen lassen, um zu interessieren. Nicht soll das Interesse Mittel und das Lernen Zweck sein, sondern das Lernen Mittel und das Interesse Zweck. Interesse ist hier die Bezeichnung für den Seelenzustand, in dem das Gewußte dem Schüler nicht gleichgültig, sondern Gegenstand einer Wertschätzung ist, aus der das Streben entsteht, das Gewußte festzuhalten, zu vervollkommnen und zu erweitern, ja, selbst es zur Geltung und zur Anerkennung zu bringen. (Kern.) Warum aber soll das Interesse, das Wort im Sinne dieser Wertschätzung genommen, nur bei der Erhaltung, der Erweiterung, der Durchsetzung des Gewußten ins Spiel kommen, warum nicht schon bei dem Erwerb des Wissens? Das Wertgefühl für das, was gelernt

werden muß, gehe, wenn es möglich ist, dem Lernvorgang voraus, begleite ihn als Gefühl für den Wert dessen, was gelernt wird, und für die Lernarbeit selbst und trage mit seiner Kraft den geistigen Besitz, also daß jenes Streben, den geistigen Besitz festzuhalten und zu wahren, entsteht. Das Interesse führt zum inter-esse, zum Heimischsein, das Heimischsein aber ist der Boden für das fortleitende Interesse. Denn ohne Wertgefühl für das, was man lernt, und für die Lernarbeit selbst ist der Bildungserwerb entweder ein mechanisches oder ein erzwungenes oder ein kalt pflichtmäßiges Tun. Indes — Herbarts Verdienst ist es, daß er den Endzustand ins Auge faßt, dem wir mit unserer geistigen Erwerbsarbeit zusteuern. Hat er darin recht, daß das Ergebnis der Bildungsarbeit der Trieb, der Wille zur Erhaltung und Erweiterung und Durchsetzung unseres geistigen Guts sein muß, dann ist hier ein Maßstab gegeben, an dem gemessen unsere Schulsysteme, unsere Lehrpläne, unsere Lehrgänge, unser Unterrichtsverfahren einer sehr scharfen Kritik nicht entgehen können. Dann liegt hier der Hebelpunkt, an dem die Kritik vor allem ansetzen muß. Denn wo ist z. B. bei den Abiturienten unserer höheren Lehranstalten das Wertgefühl für ihren geistigen Erwerb, aus dem das Verlangen nach Erhaltung und Neuerwerb geboren ist? Wo sind die gymnasial Vorgebildeten, die das Ganze ihres geistigen Besitzes zu erhalten und auszubauen entschlossen wären? Wo die, die auch nur die wichtigsten Gruppen ihres Wissens pflegen wollen? Wo sind auch nur die, für die ihre Kenntnis der griechischen Sprache und der griechischen Literatur ein κτῆμα ἐς ἀεί ist, das man hegen und pflegen, erhalten und mehren muß? Es ist zuzugestehn, daß der einzelne das Recht haben muß, aus der Fülle der Stoffgruppen, in die er nicht nach seinem Willen, sondern durch fremde Macht eingeführt ist, die zu wählen, die sich in das System seines persönlichen Wesens einfügen. Man wird auch den Anforderungen des Berufslebens, das in unserer Zeit so stark fordert und das Streben nach der Entwicklung der Allgemeinbildung sehr hemmt, gerecht

werden. Ebenso wird man auch gewisse Umformungen der Interessenrichtungen als berechtigt anerkennen, wenn nur die Bildungstendenzen die gleichen bleiben. Man wird auch bei einigen Stoffgebieten zugestehen können, daß ihr Wert mit dem Beitrag, den sie für die Bildung des jugendlichen Geistes geliefert haben, erschöpft ist. Aber, aber, wenn die Lage so ist, wie sie m. E. ist, wenn von der Mehrzahl der „Gebildeten" kein einziges der Stoffgebiete planmäßig weitergepflegt wird, nicht Religion, nicht Deutsch, nicht die fremden Sprachen, nicht die naturwissenschaftlichen Wissensgebiete, auch nicht Geschichte, dann muß man eben beschränkt sein, um dafür nur die Zeit verantwortlich zu machen, dies arme Abstraktum, das sich nicht wehren kann. — Wenn wir aber kein fortbildendes Interesse erzielen, so liegt das nicht zum geringsten an den Stoffen, die wir bieten, und an der Technik unserer Darbietung, oder, richtiger gesagt, an dem gesamten Geisteszustand, den wir auf den einzelnen Unterrichtsgebieten wie im gesamten Unterricht erzielen. — Der Geisteszustand, der uns eine Fortführung der Schulbildung im späteren Leben gewährleistet und dadurch das Abbrechen der geistigen Entwicklungslinien, die Zerstörung der geistigen Einheit verhindert, ist keineswegs ein rein intellektueller, sondern zugleich ein Gefühls- und ein Willenszustand. Die tragenden Kräfte sind Wertgefühle, und zwar Wertgefühle, die bei höherer geistiger Reife auf klaren Werturteilen und scharfen Wertbegriffen, jedenfalls aber auf sicherer Werterfahrung beruhen. Und wiederum genügt es nicht, daß die Wertgefühle vereinzelt auftreten; der Schüler muß sich bewußt sein, welche Bedeutung der Bildungsbesitz und die Bildungsarbeit für die Entfaltung seiner Persönlichkeit haben. Nun wirkt sich die Persönlichkeit aus im körperlichen und im intellektuell-ästhetischen Leben, im Beruf, im Gemeinschaftsleben, im Verhältnis zur Gottheit; eine Bildung, die auf Fortführung rechnet, muß sich der werdenden, oftmals in inneren Krisen stehenden Persönlichkeit durch ihren Wert für ein auf diesen Gebieten sich auswirkendes

Personenleben dartun. Aus solcher durch die Beziehung auf das Personenleben einheitlich zusammengefaßten Bewertung entwickeln sich die Motive zur Fortführung, und zwar der selbsttätigen Fortführung der Schulbildung; diese Motive sind nicht Einzelmotive, sondern alle schließen sich zu einer großen Motiveinheit (Entwicklung des persönlichen Lebens) zusammen. Sollen diese Motive aber auf die Dauer wirksam werden, so muß sich dem Willen zur Fortbildung die Kraft und die sichere Technik der Eigenbildung zugesellen. Das scheint mir der Geisteszustand zu sein, auf den wir hinarbeiten müssen. Entweder gelingt es uns, ihn zu erreichen, und dann werden die Schüler der höheren Schulen, wenn sie die Schule verlassen haben, sich freitätig im Stile der humanitären Allgemeinbildung und auf der gesicherten Grundlage ihrer Schulbildung weiterbilden, oder wir erreichen das Ziel nicht, und dann wird mit den Schulbüchern das Streben nach einer persönlichen Bildung in die Ecke geworfen, so daß sich dann der Typus „Berufsmensch", „Banause" entwickelt, der vielleicht auch noch an seiner Schulbildung allenfalls ihre formalschulende Kraft anerkennt, oder aber — und das ist eine sehr bedenkliche Zeiterscheinung — die Schulbildung wird nach Inhalt und Form als borniert, unzeitgemäß usw. verworfen und ohne alle Kontinuität eine neue Bildungsform und ein neuer Bildungsinhalt gewählt. Diese diskontinuierlichen Bildungsgänge sind ein sehr ernst zu nehmendes Zeichen der Zeit. Sowohl dann, wenn die allgemeine Bildung, oder sagen wir besser: die persönliche Bildung nicht fortgeführt wird, wie auch im Falle der diskontinuierlichen Fortführung, geht eine Fülle von Arbeit zugrunde, die Arbeit, die Lehrer und Schüler auf die Bildung verwandt haben. Zu solchem verschwenderischen Verhalten ist aber kein Volk je in irgendeiner Zeit weniger berechtigt gewesen als das deutsche in unserer Zeit, in der es seine geistige Kraft sehr notwendig braucht. Soll dem gegenwärtigen Zustand, der eine nationale Gefahr ist, ein Ende gemacht werden, so ist die Durchführung eines formalen und materialen Prinzips nötig:

das formale heißt — Selbsttätigkeit; das materiale heißt — Rücksicht auf das Leben, nicht das Abstraktum Leben oder das Leben, das gelehrte Weltabgekehrtheit für Leben ansieht, sondern das Leben, das wirklich gelebt wird. Dies Leben ist z. B. ein Leben im deutschen Volkstum, nicht das Leben im Zeitalter des Perikles oder des Divus Augustus oder ein Leben in Frankreich und England. Will man aber beide Prinzipien auf eins zurückführen, so heißt es — Persönlichkeit.

Gefühlsleben des Schülers im Unterricht. Daß dies Gefühlsleben für den Schüler unerträglich sei, behaupten die radikalen Gegner unserer deutschen Schule, besonders die der höheren Schule. Aber auch minder radikale Gegner sehen mit Schrecken die Gleichgültigkeit vieler Schulmänner gegen diese mächtige Triebkraft und diesen hochbedeutsamen Symptomenkomplex im Leben der Schule. Nun wäre es eine geradezu öde Schulmeisterverstocktheit, wenn man die geringe Gefühlsresonanz, die die Schularbeit hervorruft, die geringe Gefühlsenergie, die auf die Schularbeit treibend wirkt, die Geringwertigkeit der Motive der Bildungsarbeit einfach den Schülern und der Zeit zur Last legen wollte. Ebenso dumm ist es natürlich umgekehrt, wenn man die Schule für alles verantwortlich macht. Für mich ist die viel beobachtete Stumpfheit des Gefühlslebens der Schüler im Unterricht der Beweis dafür, daß die Schule die Fühlung mit dem Leben und das Leben die Fühlung mit der Schule zum guten Teil eingebüßt hat. In dem Gefühlsleben der Schüler ist ein feines, wenn auch vorsichtig zu handhabendes Kriterium für den Kulturwert der Schule gegeben. Sehe ich recht, so handelt es sich bei der gegenwärtigen Notlage hauptsächlich um folgendes: Zunächst ist die Jugend unserer Zeit nicht mehr in dem Maße wie frühere Generationen zu einem einfach pflichtmäßigen Handeln in der Schule bereit. Das Gebot der Schularbeit ist ihr keineswegs mehr ein kategorisches, weiterer Begründung nicht mehr bedürfendes Gebot; sie fragt nach dem Zweck der Schularbeit, und nur die Denkträgen oder die Streber begnügen sich mit

der Begründung, daß man arbeiten müsse, um vorwärts zu kommen, daß der Staat diese oder jene Bedingungen für die Gewährung von Berechtigungen gesetzt habe. Die Jugend von heute ist auch nicht mehr bereit, ihre Jugendzeit als Mittel anzusehen und die Jugendzeit dem Mannesalter zu opfern. Sie will es anerkannt wissen, daß diese Jugendzeit, die man ihr als die schönste Lebenszeit preist, zunächst in sich selbst ihre Zwecke habe; sie will Gegenwartsfreude und weigert sich, ihre Gegenwart an ihre Zukunft hinzugeben. So verlangt sie auch, daß ihr die Schularbeit selbst als wertvoll fühlbar werde. Unsere Jugend steht auch ungleich mehr als frühere Menschenalter im Strom des Lebens; sie ist weit weniger Hausjugend. Das Leben der Gegenwart ist ungleich intensiver und extensiver als in früheren Kulturperioden, und es ist auch viel eindringlicher. So wenig diese Tatsache durchweg erfreulich ist, so wenig wird man es als Heilmittel empfehlen wollen, die Jugend unter Klausur zu nehmen. Ebenso wäre es eine Harmlosigkeit, wenn man die Schule gegen „die Töne der aufgeregten Zeit" hermetisch absperren und aus der Schule ein Idyll schaffen wollte. Dies Idyll wäre nichts als eine höchst gefährliche Unwahrheit. In den Köpfen und den Herzen der Schüler dringt das Leben in die Schulen ein, wir mögen uns noch so asketisch gebärden. Die in früheren Jahrhunderten unerhörte Öffentlichkeit, die Publizität des Gegenwartslebens sorgt schon dafür. Unsere Sekundaner und Primaner, unsere Seminaristen und Seminaristinnen haben, glaube ich, unendlich mehr Gegenwart in sich, als unsere Schulweisheit sich träumen läßt. Und unsere Gegenwart ist so voll der großen Fragen, so voll von Fragen, die den tiefsten Grund der modernen Kulturmenschheit aufregen und aufrühren, daß unsere Jugend, wenn sie in der Gegenwart lebt, von diesen großen Menschentumsfragen gleichfalls bewegt werden muß. Es kann gar nicht anders sein: Kopf und Herz unserer Jugend sind voll solcher Gegenwartsinteressen. Kopf und Herz, nicht nur der Kopf. Ich meine nicht, daß die einzelnen Interessen, so wichtig sie an sich sind, unsere Jugend sehr tief erregen; dafür

sind sie zunächst zu zahlreich. Außerdem liegt das Wesentliche in ihnen öfter noch außerhalb der Reichweite der Jugend; vor allem aber fehlt es der Jugend unserer Zeit, wenn ich recht sehe, vielfach an der rechten Eindrucksfähigkeit für die idealen Fragen. Immerhin aber verursacht die Fülle der auf die Jugend eindringenden Gegenwartsinteressen mit ihrem Kommen und Gehen, ihrem Zucken und Reißen an der Seele der Heranwachsenden, daß die Arbeit und die Stoffe der Schule nur wenig vom Gefühl der Jugend getragen und umspielt werden. In derselben Richtung wirkt auch das Genußleben der Jugend unserer Zeit, das sich durch größere Mannigfaltigkeit, größere Breite, geringere Intellektualität, vor allem aber dadurch von dem Genußleben der Jugend in den älteren Generationen unterscheidet, daß es viel mehr Reizungen des körperlichen und seelischen Lebens in sich trägt. Die Reizschwelle ist für die gegenwärtige Jugend nach oben verschoben. Im Wettbewerb um die Seele dieser Jugend haben naturgemäß die feineren, edleren, mehr an geistige Arbeit geknüpften Reize des Unterrichts einen schweren Stand.

Für mich hat der gegenwärtige Zustand, den ich nicht wohl anders als den einer inneren Schulentfremdung unserer Jugend bezeichnen kann, etwas sehr Alarmierendes; um so mehr als meiner Überzeugung nach die deutsche Kultur in eine Periode hochbedeutsamer Entscheidungen getreten ist. Wohl mag es unter uns noch Leute geben, die da sagen: „Friede, Friede, es hat keine Not. Wir haben Plato und Cicero!" Für mich ist die Rückgewinnung der Jugend für die Schule, das Schaffen eines neuen inneren Verhältnisses zwischen den Lernenden und ihrer Lehranstalt eine der Fragen, die in dem Programm eines Kultusministers, der ein Kultusminister ist, obenan stehn wird. Daß hier eine Fülle von Faktoren zusammenwirken muß, namentlich die Familie, die Schule, die Kirche, die öffentliche Meinung (besonders sofern sie durch die Presse gestaltet wird), liegt auf der Hand.

Was aber kann die Schule tun? Ich sagte: das Gefühlsleben der Schüler ungleich mehr durch den Unterricht erregen. Die Gefühlslebendigkeit, die die Schule hervorruft, gewinnt ihr das Herz und

den Kopf der Jugend. Dann hat nicht nur die Jugend Schule, sondern die Schule hat die Jugend. Die Jugend ist gegenwärtig der Schule vielfach aus der Hand geglitten; sie wird sie wieder gewinnen, wenn sie vor allem ihren dürren Intellektualismus zu überwinden und das Gefühl der Schüler stark zu erregen vermag.

Daß ich nicht einer törichten Gefühlsschwelgerei das Wort rede, brauche ich wohl nicht zu sagen: ich fordere ja mit dem Grundprinzip „Selbsttätigkeit" eine ungleich größere Energie der Schüler als die Schule der Gegenwart, die so viel Lehrerenergie braucht. Doch versteht sich von selbst, daß meine Ansicht mich in den Augen mancher Führerinnen der Frauenbewegung zu einem Freunde der „Gefühlsmast" stempelt; dieses „geschmackvolle" Wort soll (es ist hoffentlich nur ein on dit) neulich im Kampf gegen die höhere Mädchenschule geprägt sein.

Unter den Gesichtspunkt Gefühlspflege rücke ich zunächst die Arbeit im Unterricht als solche. Ich meine nicht, daß wir die Arbeit zu einem Mittel, Lustgefühle auszulösen, erniedrigen sollen. Ein Zuviel an Gefühl wäre auch vom Standpunkt psychischer Sparsamkeit nicht unbedenklich. Der Schüler muß sich daran gewöhnen, daß ganze Strecken seiner Arbeit ihm darum kein Lustgefühl gewähren, weil die Arbeit ihrer Natur nach zu schwach lustbetont ist; ja, er wird sich auch selbstverständlich auf die Überwindung von Unlustgefühlen einschulen müssen. Daß wir aber von vornherein die ganze Frage der Arbeitsgefühle als nebensächlich beiseite schieben, geht nicht an. Wir können uns sonst nicht wundern, wenn wir plötzlich vor stumpfer Gleichgiltigkeit, vor erzwungenem Fleiß, vor unüberwindlicher Faulheit, vor innerer und äußerer Widersetzlichkeit stehen. Es muß unser Schulmeisterherz freuen, wenn wir Schüler vor uns haben, denen vor Beginn der Arbeit das Wohlgefühl, das mit dem Dasein geistiger Spannkräfte verbunden ist, aus den Augen strahlt. Zu diesem Wohlgefühl trete dann das mißbehagliche Behagen an dem inneren Drängen nach Auslösung dieser Kräfte sowie die Gefühle der Spannung und

der freudigen Erwartung, der Hoffnung und auch der leisen Furcht, über die aber das gesunde Kraftgefühl siegt. Wehe der Schule, in der die Schüler kein Kraftgefühl kennen und die neue Arbeit nicht mit Spannung und Hoffnung, sondern mit Gleichgiltigkeit oder gar Abscheu, vor allem aber mit lähmender Furcht aufgenommen wird! — Versetzen wir uns in eine Arbeitsstunde: Die Arbeit beginnt, die Energie wird in Anspruch genommen, jetzt leicht, jetzt stark, jetzt bis an die Grenze der Leistungsfähigkeit; auf Strecken glatt verlaufender Arbeit, ununterbrochenen Gedankenflusses folgen Strecken gehemmter Bewegung, Strecken, auf denen wichtige Entscheidungen zu fällen sind, auf denen trotz aller Besonnenheit bei Erwägung des Arbeitsgangs Irrtümer in den eingeschlagenen Wegrichtungen zu der peinlichen Geisteslage der Weglosigkeit (ἀπορία) führen. Unlustgefühle, auch gesteigerte, bleiben nicht aus. Aber sehr bedauerlich ist es, wenn die den ganzen Arbeitsgang begleitenden Gefühle nicht so kräftige Lustgefühle sind, daß die Unlustgefühle überwunden werden und durch den Kontrast die Lustgefühle steigern. Da ist z. B. der Arbeitsweg zu bestimmen: vermag es der Schüler mit Besonnenheit zu tun, so ist diese Arbeitsform eine Quelle der Lust; vermag er aber nicht, sich über Weg und Steg zu orientieren, so fließt hier eine Quelle großer Unlust. Zwischen verschiedenen Wegen ist eine Wahl zu treffen; Wahl und Qual reimen dann aufeinander, wenn der Schüler aus dem Hin und Her der Erwägungen nicht herauszukommen vermag; die Qual des Zweifels und der Unentschlossenheit verdirbt ihm den Genuß der Arbeit; den schließlich gewählten Weg betritt er mit dem Gefühl der Unsicherheit und der Furcht, bald festzusitzen. Die Ausführung der Arbeit muß dem Schüler, wenn er so arbeitet, wie es sein muß, das Lustgefühl der Tätigkeit bereiten; das ist kein eintöniges Lustgefühl, sondern ein Lustgefühl, das nach der Art der psychischen Arbeitsleistung verschieden ist, anders z. B. bei der analytischen Behandlung eines Anschauungskomplexes, anders bei der synthetischen Tätigkeit der Phantasiearbeit. Sobald aber alle diese Tätigkeiten etwa den Charakter

der Leichtigkeit ganz entbehren, dann ist Unlust die Folge. Oder es trete ein Unerwartetes ein, dann kann das Erschrecken zu der Qual der geistigen Benommenheit, dem Gefühl des Nichtausundeinwissens führen, während bei dem recht geschulten Arbeiter das Unerwartete nach einigen Augenblicken des Betroffenseins zu einer schnellen Mobilisierung des Denkens, zu einem fröhlichen Hin und Her, zu einem munteren Gradaus, d. h. zu einer Geisteslage führt, die dem Auffinden der Lösung günstig ist. Eine Quelle feinen Genusses ist ein ruhiger Fortgang von Spannung zu Lösung während der Arbeit; große Unlust aber entsteht, wenn statt des Gefühls einer lustvollen Spannung angstvolle Spannung herrscht, die auch das Gefühl der Freude an einer Lösung nicht aufkommen läßt. Und dann der Abschluß der Arbeit: Schlimm, wenn sich angesichts des Ergebnisses die tragischen Gefühle der Furcht und des Mitleids — mit sich, die den Schüler bereits während der Arbeit beherrschten, in einer Schlußstimmung verdichten; besser, wenn ein günstiges Ergebnis zur „Reinigung von derartigen Affekten" führt; am besten aber, wenn diese Affektgruppe überhaupt nicht auftritt. Kommt zu der Arbeit noch die Reflexion auf die Methode, die Technik der Arbeit, so kann sich daraus ein Lustgefühl entwickeln, das besonders da wertvoll wird, wo die Arbeit an sich wenig lustvoll ist; so z. B. beim Auswendiglernen, einem Geschäft, das an sich meist nicht zu den erquicklichen rechnet, aber durch die Freude an der angewandten leistungsfähigen Technik angenehm werden kann. Fröhliche Arbeit aber quillt nicht zuletzt aus dem Kraftgefühl; dieses Gefühl läßt der neuen Arbeit mit Freude entgegensehn, läßt während der Arbeit kein Unmutsgefühl aufkommen und empfängt Zuwachs durch den Erfolg, der, in das Bewußtsein des Schülers erhoben, wieder eine Quelle der Freude wird. Verbindet sich mit dem Kraftgefühl die Reflexion auf das Ich als den „Träger" der Kraft, so wird das Kraftgefühl zum Selbstgefühl. Im Selbstgefühl gewinnt das Kraftgefühl die Resonanz des gesamten persönlichen Lebens.

Kraft- und Selbstgefühl müssen aufs sorgsamste gepflegt werden; namentlich sind die Gefahren, die sowohl in der Unterwertigkeit wie in der Überwertigkeit dieser Gefühle liegen, zu vermeiden ebenso die Gefahren einer in dem Steigen und Fallen der Leistungen nicht begründeten Bewegung der Kraftlinien, sei es, daß das Selbstgefühl gegen die Plus- und die Minusleistung überempfindlich oder zu unempfindlich ist. Soll der hier geschilderte günstige Gefühlsverlauf das Kennzeichen der Arbeit in einer Schule werden, so ist die gesamte Unterrichtstechnik unter diesem Gesichtspunkt einer ernsten Prüfung zu unterziehen; ebenso auch der Lehr- und der Stundenplan. Hier nur einiges: Voraussetzung einer gesunden Entwicklung des Arbeitsgefühls ist natürlich, daß nicht von vornherein durch kritikloses Aufnehmen ungeeigneter Schüler bei diesen ein Mißverhältnis zwischen Last und Kraft geschaffen wird, das keine Kunst beseitigen kann, an dem daher die ganze Schülerexistenz krankt. Als Hauptforderung muß dann gelten, daß der Lehrer Last und Kraft der arbeitenden Schüler richtig zu bemessen weiß (Dynamik oder Energetik des Unterrichts), damit er das Zuviel und das Zuwenig an Forderungen gleichmäßig vermeiden kann. Genaue Kenntnis der Schwierigkeiten des Stoffs und ein Verständnis für die Psychologie der Energie ist dazu notwendig. Schwierig ist namentlich die Bemessung der selbständigen Arbeitsleistungen (z. B. im Extemporale oder in der Hausarbeit) — wenigstens bei dem herrschenden Lehrverfahren. Anders, wenn der Unterricht, wie wir es fordern, auf dem Prinzip der Selbsttätigkeit aufgebaut, also seinem Wesen nach Arbeitsunterricht ist. Wo dies nicht der Fall ist, sind „Arbeitsstunden" ein unbedingtes Erfordernis. In diesen Stunden, wo die Schüler vor und mit dem Lehrer arbeiten, bietet sich die Gelegenheit zum Studium des Verhältnisses von Last und Kraft; vor allem auch in differentialpsychologischer Richtung.

Auf ihren Lustwert hin sind sodann die großen Grundformen der Lehr- und Lernarbeit zu untersuchen. Es wird sich da vor allem eins herausstellen: daß ein Unterricht, der planmäßig vom

ersten Schultage an auf Selbsttätigkeit hin organisiert ist, viel reichere und verläßlichere Quellen hochwertiger Lustgefühle in sich birgt als ein Unterricht, der den Schüler in mehr oder minder großer Passivität erhält. Es soll selbstverständlich nicht der Gefühlswert eines Unterrichts verkannt werden, bei dem der Schüler dem Lehrer zuhört oder zuschaut, oder bei dem er, vom Lehrer geführt, sich auf das Ziel zubewegt. Aber viel stärkere, viel mannigfaltigere Gefühle werden die freie, die spontane Tätigkeit umspielen. Die Lust wird mit der Energie dieses freien Tuns wachsen. So gewiß die Seele auf Tätigkeit aus sich heraus angelegt ist, so gewiß wird die Selbsttätigkeit der Natur der Seele entsprechen und von den Gefühlen begleitet sein, die aus der Übereinstimmung der Tätigkeit mit der Natur der Seele folgen. Diese Lustgefühle können bereits die einzelne Seelentätigkeit begleiten, sie begleiten aber verstärkt die zu wirkungsvoller Arbeit verknüpften Tätigkeiten; sie sind aber vor allem in den Fällen stark und beglückend, in denen der Arbeitende sich als Ich, als Persönlichkeit in Tätigkeit fühlt. Aber nicht nur aus der Tätigkeit selbst, sondern auch aus dem Bewußtsein der ruhenden Kraft, der aufgespeicherten und verfügbaren Energie, sei es einer bestimmten Einzelenergie, sei es der Totalenergie des Subjekts, entspringen diese Gefühle. S. o. — Aber nur dann können diese Springquellen der Arbeitslust fließen, wenn der Schüler eine sichere Arbeitstechnik hat. Diese Arbeitstechnik muß alles vom äußeren Handgriff bis zum Entwurf des Arbeitsplanes umfassen. Arbeitstechnik ist m. E. eine der wirkungsvollen Zauberformeln, durch die wir dem Unterricht den Zugang zu dem Gefühlsleben der Schüler erschließen.

Bei dem Entwurf der Lehrpläne muß selbstverständlich die Rücksicht auf die Arbeitsgefühle gleichfalls ein wichtiger Gesichtspunkt sein. Zur Dynamik des Lehrplans gehört auch die Rücksicht auf die Dynamik der Arbeitsgefühle. Hier ist zu beachten, daß allen wertvollen Funktionen, z. B. der für das ästhetische und wissenschaftliche Denken so wichtigen Phantasie, ihr Recht widerfährt;

denn je mehr Funktionen entwickelt werden, um so mehr entwickeln sich charakteristisch verschiedene Tätigkeitsgefühle, und um so mehr steigert sich das Gefühl des inneren Reichtums. Vermehrt wird das Lustgefühl auch dadurch, daß die einzelnen Funktionen sich in den verschiedenen Fächern an verschiedenartigem Stoff betätigen und zu verschiedenartigen Gruppen zusammentreten.

Unter dem hier beachteten Gesichtspunkte kommen in ungünstige Beleuchtung die Lehrpläne, die einseitig einzelne Funktionen in Anspruch nehmen; so die Pläne der Gymnasien mit ihrem linguistischen Überdruck. Wenn hier einigermaßen die Arbeitsfreude erhalten werden soll, so muß auf die größte Mannigfaltigkeit der Arbeitsformen Bedacht genommen werden. Kommt es z. B. in der Sprachlehre zu nichts anderem als der ewigen Wiederholung: Aus Beispielen zur Regel, von der Regel zu Beispielen (et sic in infinitum), dann versteht man die „Schulluft" unserer Gymnasiasten sehr gut. Offensichtlich ist auch hier der Vorzug der lebenden Sprachen vor den toten, NB. wenn sie als lebende und nicht nach dem Schema der toten Sprachen behandelt werden: die Verwertung des Sprachmaterials zu freier Darstellung, schriftlicher und namentlich mündlicher, führt dem Sprachbetrieb nach seiner formalen Seite neue und eigenartige Lustgefühle zu, die auch geeignet sind, die Unlust, die sich leicht mit der Arbeit an grammatischem Stoff verbindet, zu verdrängen. Es würde vom Standpunkte der Lustgefühle tiefbedauerlich sein, wenn die Grammatisterei, die, wie es scheint, mit Erfolg gegen die „neue Methode" reagiert, die Lustgefühle der Darstellung in der fremden Sprache ausschalten sollte. Man würde hier eine Quelle ebenso eigenartiger als starker Lust zuschütten. Das Denken und Darstellen in fremder Sprache vermag eine hohe Funktionslust hervorzurufen und gewährt ein eigenartiges Kraftgefühl. Vom Standpunkt der Arbeitslust aus muß es darum als ein schweres Unrecht erscheinen, wenn man im Gymnasialplan aus Nützlichkeitsgründen neben das Französisch noch das Englisch stellt, statt das Französische derart zu verstärken, daß die Schüler die

Fähigkeit der freieren sprachlichen Darstellung, der mündlichen wie schriftlichen, gewinnen. „Sprachliche Darstellung." Welche Fülle von Lust birgt dies Können! Wo aber gewährt das Gymnasium Darstellungsfreude? In den beiden alten Sprachen nicht: das Lateinischsprechen ist gefallen, der Aufsatz desgleichen. Es werden zwei Sprachen mit einem großen Aufwand von Zeit und Kraft getrieben, ohne daß sie je dazu dienen, wozu Sprachen doch wohl zunächst dienen, zum Darstellen. Im Französischen und im Englischen kommt es auf dem Gymnasium wohl auch nicht zu viel Freiheit und Freude im Darstellen. Und die nichtsprachlichen Fächer: Wo ist da Zeit, Darstellungsvermögen und Darstellungslust zu entwickeln? Bleibt das Deutsche. Der deutsche Aufsatz unter dem Gesichtspunkte der Darstellungslust? Ich fürchte, er verträgt diese Beleuchtung nicht. Überhaupt — leiden nicht die Lehrpläne der deutschen Schulen daran, daß sie darum nicht zur Lust der höheren, der zusammengesetzteren Funktionen führen, weil sie in zu vielen Gebieten anfangen, und zwar ohne durch Mannigfaltigkeit der Funktionslust den Mangel an Höhenlage dieser Lust auszugleichen?

Auch der Stundenplan muß den Gesichtspunkt der Arbeitsgefühle mit Ernst wahrnehmen. Namentlich wird darauf achtzugeben sein, daß nicht dieselben Funktionen in mehreren Stunden hintereinander in Anspruch genommen werden. Anderseits darf der Wechsel nicht so schnell geschehn, daß die Funktionen nicht genügend geübt werden und die Funktionslust sich nicht frei entfalten kann.

Bisher war die Rede von den der Arbeit vorausgehenden, sie begleitenden und aus ihr folgenden Gefühlen. Nicht minder wichtig ist die Rücksicht auf die durch den Unterrichtsstoff als solchen erregten Gefühle. Diese Gefühle zu mißachten oder sie nur als ein Nebenher, als etwas anzusehn, das von selbst sich entwickelt, ist das schwere Unrecht des Intellektualismus. Es muß doch wohl dabei bleiben, was Frick (einst das gute oder, wenn man will, das böse Gewissen der höheren Schulen) forderte, daß zum Zentrum aller Arbeit das Gemüt des Schülers selbst gestaltet und alle

Fächer derselben aus seinem Herzen heraus und in sein Herz zurückgesponnen werden müssen. Am allerwenigsten kann sich eine Zeit davon dispensieren, die der Kraft der Herzen, der Kraft starker, zum tragenden Grund eines energischen Personenlebens zusammengeschlossener Gefühle so dringend bedarf wie die unsere. Wiederum handelt es sich nicht darum, Gefühlsschwelgerei, Gefühlsseligkeit zu fördern; aber so gewiß eines Menschen Gefühlswelt an sich und um ihrer psychomotorischen Kraft willen für den Wert eines Menschen entscheidend ist, so gewiß ist Pflege des Gefühlslebens das Hauptziel des erziehenden Unterrichts. — Cultura animae! Erweckung und Steigerung der wertvollen, Reinigung der unreinen, Verdrängung der schädlichen Gefühle, Mehrung der Motivationskraft der gesunden Gefühle, Zusammenfassung der Gefühle zu wirkungsvollen Gruppen, Schaffung eines „harmonischen" Ganzen, „Verpersönlichung" des Gefühlslebens – das sind Aufgaben dieser Gemütspflege.

Die Formel „Umwertung der Werte" ist in dem Sinne des vielfach künstlichen, spielenden Paradoxismus Nietzsches unzweifelhaft zu einer Kennzeichnung unserer Zeit nicht zu gebrauchen; daß wir aber in einer Periode stehen, in der eine Fülle neuer Werte dargeboten und wirklich von dem Zeitbewußtsein vielfach aufgenommen wird, in der anderseits eine Fülle alter Werte kritisch angefochten wird und tatsächlich ihre Wirkung auf das Gefühl einbüßt, das kann niemand verborgen sein. Um so mehr ist von der Schule das Werturteil und Wertbewußtsein zu pflegen, damit das Wertgefühl nicht Scheinwerte ergreift und — verhungert. Wertgefühl! Welche leitende Kraft für Stoffauswahl, für Einrichtung der Lehrgänge und für die Gestaltung des Lehrverfahrens liegt in diesem Leitbegriff jeder modernen Unterrichts- und Erziehungslehre! Alle Gebiete des persönlichen Lebens (s. o.), die der Unterricht bearbeitet, müssen dem Schüler als Wertgebiete dargestellt werden, als Gebiete, die ihm die Lebenswerte zum Ergreifen darbieten. Der gesamte Religionsunterricht muß unter der Einwirkung des Wertbegriffs seine Gestalt gewinnen. Religionsunterricht geben

heißt — frohe Botschaft verkündigen, heißt dem Verstande, dem Herzen und dem Willen, in summa der Persönlichkeit, Lebenswerte darbieten. Man halte unter diesem Gesichtspunkt einmal Musterung in den landläufigen Katechismen; es wird eine fürchterliche Musterung werden. Der Religionsunterricht kann nicht mehr tun, als die Werte des Glaubens an Gott, der Rechtfertigung, der Freiheit eines Christenmenschen, der Gliedschaft im Reiche Gottes usw., allgemein den Wert eines christlichen Personenlebens darbieten, darbieten zu freier Aufnahme oder Ablehnung, zu höchstpersönlichem Bejahen oder Verneinen. Objekt der Wertung sind so vor allem die Güter des Reiches Gottes, wie sie in der Idee eines christlichen Personenlebens einheitlich zusammengefaßt sind; aber vor allem auch der Vermittler dieser Heilsgüter, der Heiland, und der Geber aller guten und vollkommenen Gabe, Gott selbst, das „höchste Gut". Abgeleiteter Wertung sind zu unterwerfen religiöse Charaktere, Vorgänge, Zustände, Gedanken usw. Will der Religionsunterricht nichts, als dem Schüler Werte darlegen, so ist er eindringlich und doch nicht aufdringlich; er bleibt nicht in kaltem Intellektualismus stecken und lähmt anderseits nicht die Freiheit der Entscheidung. — Ein anderes Lebensgebiet, auf dem der werdenden Person die Werte darzulegen sind, ist das des Staates, des Volkstums, der Nation. Es ist eine Naivität zu glauben, das Vaterlandsgefühl, ich meine nicht das Gefühl, das sich im „Hurra" auswirkt, entwickle sich zur Lebenskraft, auch wenn die Werte des Vaterlands nicht zu klarer Erkenntnis und zum festen Ergreifen durch das Gefühl gebracht sind. Auf die Selbstverständlichkeit des patriotischen Gefühls sich verlassen ist staatsgefährlich. Wenn aber die Schönheit der deutschen Heimat, die erzieherische Bedeutung des deutschen Bodens, die wirtschaftliche Energie, die geistige Kraft, die Charaktergröße der deutschen Nation klar erkannt wird, wenn dieser ganze Reichtum an Werten dargestellt wird, dann muß ein starkes Nationalgefühl, eine kräftige politische Gesinnung, ein weites Verantwortlichkeitsgefühl das

naturgemäße Ergebnis sein. Dann braucht man Vaterlandsgefühl nicht an- und einzupredigen, dann wird es von selbst erlebt.

Ein Gebiet, auf dem sich die Wertgefühle reich zu entwickeln vermögen, ist das ästhetische. Ein klassisches Drama, wenn es nicht ein Opfer der in Einzelbemerkungen schwelgenden sog. „Philologie" wird, ist eine geweihte Stätte schöner und erhabener Wertgefühle. In unreflektiertem Miterleben fühle ich z. B. den Wert der Taten, den Wert der handelnden Menschen; mit wachsendem Wertgefühl erlebe ich etwa das Aufsteigen des Prinzen von Homburg aus einem naturhaften Dasein bis zu der Höhe einer von höchsten Motiven bestimmten, von erhabensten Kräften regierten, von aller Erdschwere durch sittliche Tat freigewordenen Persönlichkeit. Und in reflektierendem Sinnen über die Schönheiten des Dramas und unser Erleben können wir aus sicheren Werturteilen heraus eine Fülle von Wertgefühlen erleben. Die Wertgefühle gelten bald der Größe, der dramatischen Kraft, der Ursprünglichkeit des dramatischen Themas, bald dem dramatischen Charakter der Handlung, die, von starkem Wollen getragen, zu großen Entscheidungen führt, bald den handelnden Menschen, die interessant, bedeutend, tief, reich, wahr, lebendig, geschlossen sind, bald der Fülle der szenischen Motive, bald der Kunst, mit der der Dichter die inneren Erlebnisse in die Sichtbarkeit rückt, bald den malerischen Bildern und den plastischen Situationen, zu denen die Handlung führt, bald der charakterisierenden Kraft der Sprache, bald aber auch unseren Erlebnissen beim Schauen und Hören des Dramas. Wir freuen uns der Höhenlage des Denkens und des Fühlens, auf die uns der Dichter erhoben hat; wir rühmen es, daß wir in eine Sphäre eingetaucht waren, in der wir schauend dachten und denkend schauten, daß wir unserem Alltagsleben entrückt waren usw. usw. Vergleiche meine Abhandlung: „Miterleben!"

Wertgefühle müssen in unseren Schülern aus dem Erwerb des Wissens sowie auch aus ihrem Bildungsbesitz entstehen. Wie die

Arbeit, durch die sie Wissen erwerben, ihnen das Gefühl der Kraft und auch des sich steigernden persönlichen Wertes gibt, so wird ihnen auch das Wissen an sich schöne Wertgefühle erwecken. Auch hier würde allerdings das Predigen von den Werten, ebenso das unmittelbare Einwirken auf das Gefühlsleben alles verderben. Hie und da ein Wink, vor allem aber das Erlebenlassen der Werte des Wissens. Schon ein Einzelwissen kann das Entzücken am Wissen wachrufen: ein neugewonnener Begriff, der viele Einzelheiten für den nach Einheit strebenden Geist zusammenfaßt, ein Gesetz, das große Daseinsgebiete beherrscht, ein Wertmaßstab, an dem sich vielerlei sicher messen läßt, ein Urteil, das manche Irrtümer aufhebt, ein Beweisgang, der aus sicheren Prämissen durch sicheres Schlußverfahren zu sicherem Ergebnis führt, ein technischer Kunstgriff, der in überraschender Weise Schwierigkeiten lösen hilft, ein Sinnspruch voll Lebensweisheit, ein von starkem Gefühl umspielter Bibelspruch usw. usw.; dies alles kann den Schüler denken lassen: beatus possidens. Diese Wertfreude kann dem Besitz, wie er dem Geiste als isolierter Besitz zu eigen ist, gelten; sie kann aber auch dadurch entstehn, daß der Besitz als ein zu dem bereits vorhandenen Besitz hinzukommender gefühlt wird: auch solcher Besitzzuwachs, solche Steigerung des geistigen Besitztums wird als wertvoll gefühlt. Gesteigert wird das Wertgefühl, wenn der Schüler nicht nur das Bewußtsein einzelner Geistesschätze, sondern das Bewußtsein der Fülle und vor allem das der geordneten Fülle hat. Dies Wertgefühl für das geordnete Wissen sollte keinem Schüler fehlen. Eine wundervolle Steigerung führt hier von der Freude an kleinen Zusammenordnungen, etwa von Vokabeln, zu der Systemfreude, dieser reinsten Freude an der Besitzform. Wenn unsere Schüler diese Freude nicht genügend genießen, so wird dies wohl vor allem an dem Hasten und Drängen nach positiven Kenntnissen, an der Mußelosigkeit der zeitgenössischen Schule liegen. (Daß Schule von σχολή abzuleiten ist, beweist die umwälzende Kraft des Bedeutungswandels.) Und wieviel Gelegenheit zur Systemfreude,

zu der Erregung des Gefühls für den Wert der Ordnung des Wissens bietet die höhere Schule! Das System der Grammatiken sei zuerst genannt. Ein nationales Unrecht ist es freilich, daß unter den Grammatiken, die solche Freude gewähren, nicht in erster Linie und allen fremdländischen Grammatiken voran die Grammatik der Muttersprache steht, daß es durch zu frühen Abbruch des grammatischen Unterrichts unmöglich wird, eine weit- und tiefgreifende systematische Betrachtung der Mittel durchzuführen, mit denen die deutsche Sprache Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen ausdrückt. Die Grammatik der Natur, die natürlichen Systeme gewähren die Freude aus der mit diesen Systemen gewonnenen Möglichkeit der Durchsicht und Übersicht; eine Freude, die um so größer ist, als der Gestaltenreichtum der Natur den Sinn verwirrt. Ganz eigenartig durch die Planmäßigkeit des Aufbaus ist das System der mathematischen Disziplinen, z. B. der Arithmetik. Daß der Unterricht in der Religion auf den höheren Schulen früher vielfach auf eine eigentliche Glaubens- und Sittenlehre verzichtete und sich damit begnügte, an die Confessio Augustana den systematischen Unterricht anzulehnen, ist kein Ruhmestitel in der Geschichte des Religionsunterrichts an höheren Schulen. Hocherfreulich ist es, wenn jetzt die Forderung allgemein erhoben wird, daß in der abschließenden Klasse, die überhaupt der systematisierenden Arbeit viel Raum gewähren sollte, die Grundlinien einer Welt- und Lebensanschauung gezogen werden. Es würde m. E. nicht wenig dazu beitragen, statt der den Freund der Jugend, der Schule, der Nation erschreckenden Gleichgiltigkeit Freude am geistigen Besitz, sicheres Wertgefühl für das oft so mühsam Erworbene zu erwecken, wenn durch Hinweise während des Aufbaus die Freude an dem werdenden System und nach dem Aufbau die Freude an der Architektur des Ganzen, an dem Kosmos wohlgeordneter Anschauungen und Begriffe entstünde. Indes — noch mehr als durch die Überschau über den ruhenden Besitz wird das Wertgefühl erregt werden

durch die Arbeit in und mit dem System. Ruhendes Wissen ist Geld, arbeitendes Wissen ist Kapital, wertzeugende Macht. Wenn das Verständnis der einzelnen Erscheinungen durch ihre Eingliederung in das System gewonnen wird, wenn etwa eine mathematische Aufgabe dadurch gelöst wird, daß man das Teilgebiet bestimmt, in das sie nach den wesentlichen Beziehungen der Bestimmungsstücke einzuordnen ist, oder wenn die Natur einer Pflanze erkannt wird, indem man sie „bestimmt", wenn die inneren Lebenszusammenhänge, in die eine Erscheinung des christlichen Lebens gehört, die Natur dieser Erscheinung erkennen lassen, wenn — allgemein gesagt — das System seine apperzipierende Kraft erweist, dann muß dem Schüler der Wert der Systeme fühlbar werden.

Voraussetzung für ein freies Gefühl ist aber der wirkliche Besitz des Systems, d. h. die Fähigkeit der freien Bewegung von Punkt zu Punkt innerhalb des Systems und die Fähigkeit, das einzelne in das System einzuordnen. —

Innerlich verbunden mit den Wertgefühlen sind die reaktiven Gefühle, in denen wir ein gefühlsmäßiges Verhältnis zu der fremden Persönlichkeit gewinnen, wie Begeisterung, Zorn, Bewunderung, Abscheu, Ehrfurcht, Verachtung, Liebe, Haß. In dieser Gruppe der Affekte, von denen die Mehrzahl affektmäßig gesteigerte Gefühle sind, vollzieht sich der notwendige Fortschritt von den Wertgefühlen; notwendig ist dieser Fortschritt allerdings nicht im Sinne der Naturnotwendigkeit, sondern der sittlichen Notwendigkeit: es genügt nicht, wenn die Schüler den Wert oder Unwert von Menschen und Dingen erkennen und fühlen und der Gefühlsprozeß dann stockt. Wir müssen wünschen, daß sich der ἔρως entwickelt, sei es die Liebe zu dem, der die Liebe ist, sei es die Liebe zu der Erdstelle, die uns geboren hat, sei es die intellektuelle Liebe (der amor intellectualis). Das Gute und Schöne muß unsere Schüler anziehen; das Schlechte und Häßliche muß sie abstoßen; das Erhabene muß sie anziehen und doch in ehrfurchtsvollem Abstand halten. Sie müssen lieben und hassen, verehren und verachten,

sich begeistern und verabscheuen. Sehe ich recht, so ist ein Kennzeichen moderner Jugend, daß sie so vieles „kalt" läßt oder, richtiger vielleicht, daß sie weder kalt noch heiß, sondern lau ist. Nicht daß ein Spiel überschwänglicher Affekte erwünscht wäre, aber eine Jugend mit so schwach entwickeltem Gefühls- und Affektleben wie unsere zeitgenössische Jugend muß jeden ängstigen, der wie ich von der Zukunft schwere Entscheidungen erwartet, in denen nur die Kraft der Herzen zu gutem Ausgange führen kann. Die Zeit braucht anderes als Jünglinge mit fadigem Pulsschlag. Ohne Leidenschaft kommen wir aus unserer satten Mattheit und matten Sattheit in politischen, sozialen, ethischen und religiösen Dingen nicht heraus.

Mitgefühl! Für die Schopenhauer folgende Philosophie war das Mitgefühl, und zwar als Mitleid, das alleinige Prinzip der Sittlichkeit; der Übermenschenethik erscheint es als ein gefährliches Hemmnis aller Kultur. Eine gesunde Anschauung hält sich von jenem wie von diesem Extrem fern. Sie überschätzt nicht die psychomotorische und die ethische Kraft des Mitgefühls, sie verkennt aber auch nicht, daß die Teilnahmegefühle eine Schicksalsgemeinschaft zwischen den Menschen stiften, und sei es auch nur eine Gemeinschaft auf Augenblicke; der Mitfühlende „nimmt teil" an Glück und Unglück des Nächsten. Unsere Zeit schädigt die Entfaltung des Mitgefühls vor allem durch ihre „Öffentlichkeit": täglich dringen Tatsachen auf die heranwachsende Jugend ein, die an sich das Mitgefühl tiefer erregen müßten; ihre Fülle aber führt notgedrungen zu flachem Fühlen. So unvermeidlich nun aber auch, um der Selbsterhaltung der Seele willen, diese Abstumpfung der Gefühle ist, so besorgt macht sie doch auch. Denn um nur auf eins hinzuweisen: Die soziale Lage fordert, sowenig sie einseitig vom Standpunkte des Gefühls aus zu lösen ist, daß wir die Nation, die ganze Nation, nicht nur den dritten Stand als eine große Schicksalsgemeinschaft fühlen. Wir müssen es der Sozialdemokratie überlassen, die Arbeiter als ein Volk im Volk zu organisieren, das die Schicksalsgemeinschaft mit der übrigen

Nation abbricht. — Eine wahre Hochschule für die Pflege des Mitgefühls ist die Lektüre von Dramen, aber auch von Novellen und anderen modernen Erzählungsformen. Nur freilich muß die Art und Kunst des Lesens so eingerichtet sein, daß die dargestellten Schicksale uns mit Teilnahme erfüllen können. Hier gibt es nur ein Entweder-Oder: Entweder bringen wir unsere Schüler und Schülerinnen zum Miterleben, und dann werden sie von wirklichem Gefühl, nicht von bloßem „Scheingefühl" ergriffen werden; oder wir können nichts als ästhetisch reflektieren und räsonnieren, vielleicht gar nicht einmal das, und dann wird die poetische Lektüre eine Gefahr für das Seelenleben unserer Schüler; sie lernen dann an dem Schicksal der tragisch geweihten Person vorüberkommen, ohne von der Gewalt ergriffen zu werden, die dem Untergang des Schönen und Großen geheimnisvoll innewohnt. Vgl. meine Abhandlung über das „Miterleben" a. a. O. Wir müssen uns vor allem über eins klar sein: das Mitgefühl ist empfindlich gegen Störungen, und alle philologischen, historischen, ästhetischen Anmerkungen, wie man sie etwa am Rande unserer Schulausgaben findet (leider auch in denen von Frick und Gaudig), sind dem Aufkommen großer Stimmungen ähnlich verhängnisvoll wie dem Schauen „der Fülle der Gesichte" die Bemerkungen „des trocknen Schleichers". Über eine unverstandene Stelle reißt ein starkes innerliches Erleben fort, aber nicht über die notulae philologischer Auslegekunst.

In der bisherigen Betrachtung hielten wir die Gefühle auseinander. Der Unterricht muß sie in fruchtbare Verbindung und Beziehung bringen. Dabei ist einerseits die Förderung zu beachten, die sie sich wechselseitig leisten, anderseits die Spannung und der Gegensatz, in die sie treten können. Teilnahmegefühle, Wertgefühle und die „reaktiven" Gefühle verknüpfen sich im „Miterleben" zu einer einheitlichen Gruppe, deren drei Glieder meist (nicht immer) im Verhältnis wechselseitiger Förderung stehen. Dagegen lassen sich beim Miterleben der Handlung eines Dramas oder einer

künstlerisch wertvollen Erzählung die ästhetischen Gefühle mit jener Gruppe nicht zu einer inneren Einheit verknüpfen. Da hier eine doppelte Bewußtseinshaltung besteht, ist nur die Trennung der beiden Arten unseres Verhaltens zum Kunstwerk möglich. S. „Miterleben!" a. a. O. 344 f.

Jeder Unterricht, dessen Ziel die werdende Persönlichkeit des Schülers ist, muß darauf bedacht sein, daß die Gebiete des persönlichen Lebens (s. o.) von allen den Gefühlen ergriffen und getragen werden, die ihre Natur fordert. Kein Gebiet aber bedarf für die Zukunft größerer Pflege als das Gebiet des politischen Lebens. Das deutsche Volk besitzt das allgemeine Wahlrecht; aber die ungeheure Verpflichtung, die dem deutschen Volke auferlegt wurde, als man ihm das Recht der Mitbestimmung seines Schicksals übergab, hat nicht dahin geführt, wohin sie führen mußte, d. h. zu planmäßigen Veranstaltungen der Volkserziehung, durch die den zukünftigen Wählern die Voraussetzungen und die Antriebe der Selbsterziehung und Selbstbildung für ihr politisches Amt (!) gegeben würden. Mit dem Maß von politischer Intelligenz, das unser Volk zur Zeit aufbringt, sind die großen Zukunftsfragen nicht zu lösen. Ebenso wenig genügt das Maß der politischen Energie und — worauf es hier zunächst ankommt — das Maß des Vaterlandsgefühls. Mangel an politischer Intelligenz, an politischem Interesse, an Vaterlandsgefühl vereinigen sich zu einer verhängnisvollen Dreiheit, innerhalb deren die einzelnen Mängel sich wechselseitig schönstens fördern.

Sollen unsere höheren Schulen zur Entwicklung des Vaterlandsgefühls und des Gefühls der politischen Verantwortlichkeit das beitragen, was die Nation von ihnen fordern kann, so muß aus einer ganz gründlichen Kenntnis unseres Volkstums und unseres staatlichen Lebens heraus (wie schon bemerkt) vor allem das Wertgefühl für unser deutsches Volkstum erweckt werden; aus dem Wertgefühl sind dann die Gefühle der Liebe, der Bewunderung, der Ehrfurcht, aber auch die Gefühle, die sich gegen die Schädigungen

des deutschen Volkstums wenden, zu entwickeln. Nationales Pflichtgefühl wird dann von selbst sich entfalten. Wir brauchen junge Männer, die entschlossen sind, ihre politische Pflicht denkend und handelnd zu tun, und zwar nicht nur an den Wahltagen und in den paar Wochen vor der Wahl, sondern durch ihr ganzes Leben hin. Junge Männer, die nicht eins der veralteten Parteiprogramme annehmen, sondern politisches Denken von sich fordern, junge Männer, die in dem politischen Leben eines der wichtigsten Betätigungsgebiete persönlichen Lebens sehen, auf dem sich jede Volkspersönlichkeit selbstdenkend, selbstfühlend, selbstwollend, selbsthandelnd betätigen muß. Soll uns solche Jugend erblühen, so muß der Unterricht unsere Schüler vor allem mit dem Leben des deutschen Volkes bekannt machen, dem Leben des deutschen Volkes in der Vergangenheit und der Gegenwart. Leben des Volkes! Man hebe doch endlich die unheilvolle Unterscheidung zwischen politischer und Kulturgeschichte auf; als ob die politische Geschichte nicht ein Stück Kulturgeschichte wäre! Man biete dem Schülerherzen das ganze Leben des Volkes in unverkürzter Ansicht dar, damit er es, soweit sein Blick reicht, in der Breite, Höhe und Tiefe mit seinem Gefühl umfasse. Das Staatsleben, das Gemeindeleben, das Familienleben, das Berufs- und Wirtschaftsleben, das Bildungsleben, das körperliche Leben, zuletzt und zuhöchst das kirchliche und das religiöse Leben des Volkes — das ganze vielgestaltige Leben muß sich der Blick der reiferen Jugend zu umfassen gewöhnen; dies Leben, so verschieden und so selbständig in seinen einzelnen Richtungen und doch so innig in sich verknüpft zu einheitlichem Leben. So gewiß es in der Zukunft keine lebensfähige Politik mehr gibt, die nicht die Totalität des Volkslebens umfaßt, so gewiß muß mit der einseitigen Betonung des Politischen in der Geschichte gründlich gebrochen werden; der Zustand, in dem die politische Geschichte breit und die sog. Kulturgeschichte im Anhang behandelt wird, ist — staatsgefährlich. Und Leben muß dem Schüler erkennbar gemacht werden, Leben, Leben, Leben; Leben des Volkes. Nur Leben wird er

mit lebendigem Gemüt erfassen; nicht bloße Geschehnisse. Wie die Menschen einer Zeit auf den verschiedenen kulturellen Lebensgebieten gelebt haben, das zeige der Unterricht; aber auch wie sich das Leben in den einzelnen Gesellschaftsgruppen und in der Nation zum Leben im allgemeinen und zu mehr oder minder persönlichem Leben zusammenfaßte. Das Leben fordert eine physiopsychologische Behandlung; es sind ja wollende, fühlende, denkende Menschen, mit denen es als den „Elementen" der Gruppen innerhalb des Volkes die Geschichte letzthin zu tun hat. Geschichte ist schließlich nichts als die Biographie des Volkes. Und dieses Leben des Volkes muß der Schüler verstehn und in gewissem Maße miterleben lernen.

In dem Vaterlandsgefühl „aufgehoben" müssen sein das Familien-, das Heimats-, das Stammesgefühl; aufgehoben im dreifachen Sinne: sie dürfen nicht das Vaterlandsgefühl schädigen, indem sie den Menschen in jene engeren Lebenskreise des Gemeinschaftslebens festbannen; sie müssen aber im Vaterlandsgefühl anderseits bewahrt werden. Vor allem sind sie durch die Lebensbeziehung auf das Vaterlandsgefühl zu adeln. In das Vaterlandsgefühl muß auch das religiöse Gefühl insofern eingehen, als das religiöse Leben sich innig mit dem Leben des Volkstums verflicht. So wird das Vaterlandsgefühl zu einem mächtigen Gefühl von konzentrierter Kraft.

Gefühlsverbindungen müssen sich auch auf dem Gebiet des Bildungslebens vollziehen und ihre motivierende Kraft beweisen. Hier vereinigen sich die Lustgefühle am Wissen, d. h. am Wissensbesitz, mit den Lustgefühlen an der geistigen Arbeit und mit allen jenen Gefühlen, die die einzelnen Bildungsgebiete nach ihrer inhaltlichen Seite erwecken. Dieser starke Gefühlsstrom muß dem Bildungsstreben immer wieder neue Kräfte zuführen, so daß die motivierende Kraft des Pflichtgefühls, der Furcht vor der Strafe und der Hoffnung auf Lohn so wenig in Anspruch genommen werden muß wie die Reizkraft des Wettstrebens und Wettkampfes und auch die psychomotorische Kraft der Liebe zu Eltern und Erziehern.

Das Bildungsstreben erhält sich dann durch sich selbst und bedarf der Einwirkung von außerhalb nicht. Wo aber diese fremden Motive zunächst wirksam sind, wird sich, wenn der Unterricht richtige Ziele verfolgt, ein Motivwandel vollziehen, bei dem die Wertgefühle für das, was die Bildungsarbeit der werdenden Persönlichkeit an Lebenskräften darbietet, die anderen Motive verdrängen. Leider beobachtet man oft bei den in die oberen Klassen aufsteigenden Schülern den rückschreitenden Motivwandel; die Bildungsarbeit wird immer gefühlsärmer, bis schließlich der Bankerott ausbricht und nur das Muß den Arbeitenden noch einigermaßen im Gleise hält.

Die einzelnen Lebensgebiete des Personenlebens (s. o.) sind Mittelpunkte des Gefühlslebens; aber der Mittelpunkt alles Gefühlslebens ist doch die Persönlichkeit, die sich in allen diesen Lebensgebieten auswirkt. So gewiß nun unser einziges Bildungs- und Erziehungsziel die Persönlichkeit des Schülers ist, so gewiß müssen wir das Ganze des Gefühlslebens im Auge haben. Das große Leitbild, das uns vor der Seele stehn muß, ist die Persönlichkeit, die, *von den Kräften des Gefühls getragen*, auf den Gebieten der körperlichen und geistigen Bildung, des Berufslebens, des Gemeinschaftslebens in seinen verschiedenen Formen, des Lebens in und mit der Natur, des religiösen Lebens das in der Individualität angelegte ideale Ich zu verwirklichen strebt. So wird alle Einwirkung auf das Gefühl auf einen idealen Einheitspunkt bezogen; so werden vermeidbare Reibungen und Spannungen zwischen den Gefühlsgebieten und den Gefühlen verhindert, so eine Ökonomie des Gefühlslebens ermöglicht; so wird ferner Einseitigkeit in der Pflege der Gefühle verhindert und jene Vielseitigkeit des Gefühlslebens geschaffen, deren die Vollpersönlichkeit in ihrer Entwicklung bedarf; so werden fruchtbare Beziehungen zwischen den einzelnen Gefühlsgebieten und zwischen den Gefühlen selbst gestiftet; so vor allem eine Konzentration des Gefühlslebens geschaffen.

Zur Totalität hin. 1) Daß der Unterricht ungleich mehr als bisher auch das Gefühl des Schülers erregen und für sich in Anspruch nehmen muß, darf nunmehr wohl als bewiesen gelten. Er muß aber auch den arbeitenden Schüler viel willenhafter als bisher machen. Vermag er dies, so wird der Schüler mehr als bisher nach seiner psychischen Totalität wirksam. Damit aber wäre für die Gesamtausbildung des Schülers, für die Ausbildung seiner Persönlichkeit Wesentliches geleistet. — „Willenhafter"? Es kann nicht zweifelhaft sein, was darunter gemeint ist. Die Denktätigkeit des Schülers ist dann willenhaft, wenn er sich selbst den Antrieb (den Impuls) zur geistigen Arbeit gibt, wenn er sich selbst auf die Form der geistigen Tätigkeit und auf den geistigen Zustand einstellt, die von der Arbeit gefordert werden, wenn er das Ziel der Arbeit selbst bestimmt, die Mittel, das Ziel zu erreichen, selbst erwägt, an Stellen der Entscheidung freitätig wählt, von sich aus beim Beginn der Arbeit den Geist zu dem von der Arbeit geforderten Energiemaß erregt, durch Anspannung der geistigen Kraft während der Arbeit die zur Erreichung des Ziels erforderliche Energie erhält usw. Im einzelnen erweist sich die Willenhaftigkeit in folgender Weise. Die Stunde des Arbeitsbeginns ist gekommen; ohne daß ein Befehl von außen nötig ist, beginnt der willenhafte Schüler die Arbeit. Reste der eben noch im Bewußtsein lebendigen, vielleicht stark gefühlsbetonten Vorstellungen drohen die Arbeit zu erschweren, der willenhafte Schüler verdrängt diese Reste aus seinem Bewußtsein und erzeugt so den Zustand der Empfänglichkeit für neue Bewußtseinsinhalte. Die Arbeit sei nun etwa eine Memorieraufgabe: Die experimentelle Erforschung hat ergeben, wie wichtig für die Ökonomie des Lernens der Wille zum Lernen ist. Während des Lernens mögen bei Anwendung der G-Methode einzelne Stellen als schwer zu lernen vom Schüler erkannt werden; durch Willensentschluß verstärkt der willenhafte Schüler beim Memorieren dieser Stellen dann die Lernenergie. Beginnende Ermüdung droht den Erfolg der Lernarbeit zu schwächen;

der zur geistigen Willenhaftigkeit erzogene Schüler vermag innerhalb gewisser Grenzen die frühere geistige Energie wiederherzustellen. Ebenso beweist er seine Willenhaftigkeit, indem er ablenkende Fremdvorstellungen unter die Schwelle des Bewußtseins drückt. — Erweis der Willenhaftigkeit kann ferner die Tätigkeit der Einstellung des Geistes auf bestimmte geistige Funktionen sein; so etwa auf die an irgendeinem zusammengesetzten räumlichen Gebilde zu vollziehende analytische Tätigkeit oder auf das phantasiemäßige Schauen der vom Dichter in ihren charakteristischen Merkmalen entworfenen Bilder oder auf die Entwicklung eines Begriffs aus gegebenem konkreten Stoff. Auch auf das assoziative Vorstellungsspiel kann der Geist willentlich eingestellt werden, so unwillkürlich an sich das Assoziationsspiel ist: nicht nur das Zurückdrängen fremder Vorstellungen, nicht nur das aufmerksame Erfassen der gegebenen Vorstellungen, die assoziierend wirken sollen, auch das Schaffen des „passiven" Zustandes, den ein freies Assoziationsspiel fordert, kann Leistung des Willens sein. Wie diese Einstellung auf eine einzelne geistige Tätigkeitsform Sache des Willens sein kann, so die Erhaltung des Geistes in einer Tätigkeitsform. Für lebendige Geistesart namentlich besteht die Gefahr, daß bei der Behandlung eines an sich mehrere Formen geistiger Tätigkeit fordernden Stoffes der jugendliche Geist von der gerade notwendigen Funktionsweise in eine andere sich fortreißen läßt oder hinübergleitet, etwa weil ihm die Isolierung auf eine Tätigkeitsweise nicht zusagt. Sache der Willenhaftigkeit ist es, den Geist bei der geforderten Funktionsweise festzuhalten, z. B. zu verhindern, daß sich bei der Behandlung eines Charakters in die Feststellung von Tatsachen oder in das Schließen von den Taten auf den Charakter die Wertbeurteilung störend einmischt. Nicht minder ist umgekehrt der durch die Natur der Arbeit geforderte Wechsel der Tätigkeiten dem Willen unterworfen. Man denke z. B. an den Wechsel der Funktionen, den das Miterleben eines Dramas, das Genießen einer Dichtung fordert. Allgemein sei noch bemerkt: Was im bisherigen

von der Einzelfunktion gilt, das kann auch auf allgemeine geistige Funktionsweisen und Zustände angewandt werden: so auf die Vertiefung und Besinnung, so auf den Zustand, in dem man die Dinge rein auf sich wirken lassen will, so umgekehrt auf die Geisteslage, in der man tatkräftig dem Objekt mit Fragen zu Leibe geht, so ferner auf den Zustand der Bereitschaft zu apperzeptivem Erfassen des Neuen. — Dem Willen kann weiter unterworfen sein die Art, wie der Geist in den einzelnen Funktionsweisen tätig ist. Es sei z. B. eine Reihe einzelner Tatsachen gegeben, z. B. einzelner Handlungen eines Mannes; in dem auf Ordnung und Vereinheitlichung dringenden Geiste entsteht der Trieb zu verallgemeinern, in unserem Falle also der Trieb, eine seelische Eigenschaft festzustellen. Dieser an sich berechtigte Trieb aber darf nicht zu verfrühten, unberechtigten, ein für alle Mal festliegenden Verallgemeinerungen führen; davor schützt der Wille zur Nachprüfung der Verallgemeinerung. Dasselbe gilt bei der Herausstellung des Begriffs aus gegebenen Einzelerscheinungen; hier fordert die Erziehung zu wissenschaftlicher Denkweise Sorgfalt in der Herausstellung des Gemeinsamen; diese Sorgfalt aber kann Wirkung eines durchgeführten Willensentschlusses sein. — Die Willenhaftigkeit der intellektuellen Tätigkeit erhellt aber am deutlichsten, wenn ein ganzer Arbeitsvorgang von der Stellung des Themas bis zur Nachprüfung des Ergebnisses willenhaft verläuft, d. h. wenn das Thema frei gewählt und der Arbeitsweg spontan erwogen wird, wenn der Impuls zum Beginn der Arbeit nicht von außen kommt, wenn die Energie so erregt und erhalten wird, wie es das Maß der Schwierigkeiten fordert, wenn der Geist durch Willensakt auf diejenigen einzelnen Funktionen und allgemeinen Funktionsweisen eingestellt wird, die der Arbeitsvorgang fordert, wenn der Arbeitende willentlich sein Arbeiten und sein Arbeitsergebnis unter die eigene Kontrolle stellt.

Gegenstand des Wollens unserer Schüler kann aber selbstverständlich nicht nur die einzelne Denkaufgabe sein; zum Ziel ihres Wollens kann die Bewältigung ganzer Stoffgebiete, die geistige

Herrschaft über die einzelnen Schulfächer, ja schließlich die Aneignung der gesamten im Lehrplan vereinigten Bildungswerte werden; nicht weniger die Ausbildung einzelner geistiger Tätigkeiten und die Entwicklung des gesamten der Schule als Ideal vorschwebenden geistigen Habitus.

Selbstverständlich — das sei noch zum Schluß bemerkt — geht die Forderung verstärkter geistiger Willenhaftigkeit nicht dahin, daß ohne Not „gewollt" werden soll. Alles Wollen ist Anstrengung, und alle entbehrliche Anstrengung fällt unter den Gesichtspunkt der entbehrlichen Unkosten und ist so Beweis unzulänglicher geistiger Ökonomie. Soweit wie also Mechanisierung des geistigen Handelns möglich ist, ist sie als eine im Interesse der Gesamtleistung liegende Entlastung des Geistes anzustreben. Aber zweierlei meine ich: Erstens ist die Mechanisierung der geistigen Tätigkeit, die Herausbildung geistiger Gewöhnung durch das Wollen des Schülers hindurch zu erreichen, nicht durch eine blinde Gewöhnung, bei der die Tätigkeit sich dadurch einübt, daß sie immer wieder gefordert wird. Und zweitens: So sehr es auch erwünscht ist, daß der Schüler ohne besonderen Willensakt durch die im Objekt liegenden Forderungen zur Tätigkeit erregt wird, bei der Jugendlichkeit des Geistes wird es immer wieder — man denke nur an das Memorieren oder die Selbstkontrolle — des Eingreifens des Willens bedürfen, wenn die Forderungen an gutes Arbeiten erfüllt werden sollen. Ja, dieses rechtzeitige Eingreifen eines frischen Willens muß als ein erfreuliches Kennzeichen jugendlicher Denkarbeit erscheinen. Der Wille muß gleichsam „toujours en vedette" sein, um der Denkarbeit entscheidende Antriebe und Richtungen zu geben.

Im Interesse einer den Menschen tief erfassenden Bildung fordern wir zunächst eine Schulung der gesamten *Geisteskräfte* bis zur Erlangung eines Bestmaßes geistiger Energie. Ebenso fordern wir die Beteiligung der *Gefühlskräfte* an der intellektuellen Arbeit. Wird nun noch in der soeben bestimmten Weise beim Unterricht der *Wille* gepflegt, so nimmt unsere Bildungsarbeit

den ganzen Menschen in Anspruch, und zwar so, daß der inneren Einheit des gesamten Seelenlebens entsprochen wird. In der geistigen Arbeit wirkt sich der Schüler nach der Seite seines Intellekts, seines Gefühls und seines Willens aus. Seine Arbeit ist nicht eine kahl intellektuale Arbeit; sie gewinnt, indem sie die Mitbeteiligung des Gefühls und des Willens fordert, den Charakter eines innerlichen Tuns. Je mehr dies geschieht, um so mehr hat das geistige Tun des Schülers Anwartschaft, ein persönliches Handeln zu werden, um so mehr kann sich durch das geistige Tun die Persönlichkeit und durch die Persönlichkeit das geistige Handeln entfalten.

Zur Totalität hin! 2) In den „Didaktischen Ketzereien" (s. S. 97 f. der 2. Aufl.) ist die Forderung formaler „Konzentration" erhoben. Auch nach dieser Forderung soll auf ein Total hingearbeitet werden, auf die Ausbildung des Geistes nach seinen gesamten Funktionen und die Ausgestaltung eines allgemeinen intellektuellen Habitus. Mit dem Phantom der sog. „formalen Bildung" ist aufgeräumt; kein verstockter laudator temporis acti erwartet mehr von einem Fach, etwa den alten Sprachen, die Ausbildung aller Seelenkräfte; die Bindung des geistigen Könnens an den Stoff, an dem es geübt wurde, wird zurzeit genügend betont. Ja, m. E., zu viel. So wenig bisher auch die Frage der Übertragbarkeit eines auf dem einen Sachgebiet erworbenen Könnens auf ein anderes exakt untersucht ist, so glaube ich auf Grund meiner Beobachtungen, daß diese Übertragbarkeit viel größer ist, als man gegenwärtig annimmt. Wenn dies vielfach zurzeit nicht anerkannt wird, so liegt es vor allem daran, daß man sich bei der kastenartigen Trennung der Fachgebiete im Unterrichtsbetrieb die Übertragung nicht als ein höchst erstrebenswertes Ziel gesetzt hat. Bei unserem landläufigen Verfahren klebt allerdings das Können fest an seinem Stoff; aber es ist m. E. in ungleich höherem Maße davon ablösbar und übertragbar, als die antiformalistische Anschauung annimmt. Selbstverständlich wird z. B. die Einschulung

auf assoziatives Vorstellungsspiel sich nicht ohne weiteres glatt von einem Sachgebiet auf ein anderes übertragen lassen, namentlich dann nicht, wenn die Vorstellungen auf dem Gebiet, auf das die Übertragung erfolgen soll, zu stark in den Zusammenhängen, in denen sie erstmals vorkamen, gebunden sind und so nur geringe Assoziierbarkeit haben. Ist aber die sachliche Möglichkeit der Assoziation gegeben, so wird sich die auf einem anderen Sachgebiet erworbene Übung durch die Erleichterung der Einschulung auf Assoziationstätigkeit spürbar machen. Dasselbe gilt von allen anderen Denkfunktionen. Vor allem aber wird man das jetzt allzu stark eingeschränkte Recht der Forderung formaler Bildung wieder anerkennen, wenn man an die Ausbildung allgemeiner Denkgewohnheiten und geistiger Dispositionen denkt. (vgl. „Did. Ketzereien", S. 101 f.), z. B. an die Fähigkeit und Bereitwilligkeit zur Fragestellung, an die Sorgfalt in der lückenlosen Fortführung eines Gedankenganges, an die Besonnenheit im Überdenken der Lösungswege. Das Zusammenwirken aller Fächer zur Entwicklung eines allgemeinen geistigen Habitus wird um so erfolgreicher sein, je mehr man bei den intellektuellen Tätigkeiten auf die Mitwirkung des Gefühls und des Willens dringt; um so eher werden sich auch die Grundlinien einer persönlichen Intellektualität herausbilden.

Zur Totalität hin! — 3) Auf Totalität hin dringt auch die alte Forderung der stofflichen Konzentration. Vgl. „Did. Ketzereien", S. 113 f. Der Trieb zur Konzentration muß den einzelnen Lehrer, die zu gemeinsamer Arbeit in einer Klasse vereinigte Lehrergruppe, das gesamte Lehrerkollegium durchdringen; vor allem aber muß er mit aller Kunst in die Seele des Schülers gepflanzt werden. Aus Lessings Antwort auf die Frage: „Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen?" findet man zum Überdruß oft die Forderung angeführt, daß man den Zögling „aus einer Scienz in die andere hinübersehn" lasse; man sollte lieber den ersten Teil der Lessingschen Anwort zitieren. Hier fordert Lessing, man solle die

gesamten Seelenkräfte des Zöglings „soviel als möglich beständig in einerlei Verhältnissen" ausbilden und erweitern. (Man halte zu dieser Forderung unsere Lehrplanunruhe!) Zu dieser Forderung tritt die andere, man solle den Zögling gewöhnen, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulerne, mit dem, was er gestern bereits gewußt habe, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge komme, die ihm noch nicht gesagt seien. Je mehr der Schulbetrieb der Mittelschulen vom Stofftrieb beherrscht wird, je mehr zum Maßstab der Bildung gemacht wird, was man „gehabt hat", auch wenn man das, was man gehabt hat, nicht mehr hat und jedenfalls niemals als sicheren Besitz gehabt hat — je mehr gewöhnt sich der Schüler, das Neue zu dem, was er hat, einfach hinzuzuaddieren, ohne es zu apperzipieren und mit geschlossenen Gedankenmassen konzentrierend zu verbinden. Die Gleichgültigkeit des Schülers gegenüber dem Verhältnis des Neuen zu dem bisherigen Besitz an Anschauungen, Begriffen, Überzeugungen ist aber ein schlimmes Kennzeichen geistiger Untüchtigkeit. Die Konzentrationspflicht besteht für jedes zusammengesetztere Unterrichtsobjekt; für die zur Gruppe zu vereinigenden Objekte; für die Folgen von Gruppen, die zusammen das Jahrespensum ausmachen; für die Reihe der Jahrespensen, die in dem Lehrgang eines Fachs zusammengefaßt sind. Wir überlassen den Prozeß, durch den von dem einmal Gelernten viel, manchmal fast alles ausgeschieden wird, zu sehr dem Zufall, statt das Wertvolle durch Konzentration von einem Jahre in das andere zu retten. Innerhalb der Disziplinen, die — wie etwa die Naturkunde — in Teildisziplinen zerfallen, oder die etwa ein Stoffgebiet zu größerer Selbständigkeit entwickeln müssen — ich denke z. B. an die Stellung der Grammatik in den Sprachen — besteht eine Konzentrationspflicht höherer Ordnung. Noch höher hinauf liegt diese Pflicht, wenn es sich um das Verhältnis der Disziplinen zueinander handelt. Hier gilt es, „aus einer Scienz in die andere zu schauen". Dabei

unterscheiden sich zwei Arten des Verhältnisses: Entweder sind die Fächer ihrer eigenen Natur nach darauf angewiesen, im Interesse der von ihnen zu gewinnenden Erkenntnisse die Ergebnisse anderer Wissens- und Forschungsgebiete in sich aufzunehmen; für dies Verhältnis ist die Geographie das klassische Beispiel. Oder die Fächer (bzw. Teilfächer) sind an sich selbständig und bedürfen daher nicht notwendig des Hinüberschauens in andere inhaltlich verwandte Fächer; man denke z. B. an das Verhältnis der Grammatiken der Schulsprachen. Im ersten Falle vollzieht sich im Unterricht eine gewisse Assoziation und Konzentration von selbst; im zweiten drängt zwar vieles zu „paralleler" Behandlung: die Rücksicht auf die Erleichterung des Verständnisses, auf die Abkürzung des Lehrvorgangs, also auf die Ökonomie der Arbeit, die Gefahr der Verwirrung bei mangelnder Beziehung und Vergleichung usw.; aber im gewöhnlichen Laufe der Dinge kommt es doch nur zu gelegentlichem Hinüberschauen, z. B. eben aus einer Grammatik in die andere. Erst dann wird sich ein wesentlicher Wandel in dem schwer erträglichen gegenwärtigen Zustande vollziehen, wenn nicht die Nützlichkeit der hauptsächlichste Beweggrund der Konzentration ist, sondern die Erkenntnis der inneren Notwendigkeit; d. h. wenn die Schule sich um der inneren Ordnung des Wissens willen in Rücksicht auf die innere Einheit des geistigen Lebens der werdenden Persönlichkeit zur planmäßigen Konzentration gedrungen fühlt. Sehr wichtig ist dabei, wenn durch die gesamte Arbeit der Schule gewisse gleichmäßige Denkrichtungen und Betrachtungsweisen hindurchgehen, wenn z. B. die biologische Betrachtungsweise nicht nur in den Naturwissenschaften, sondern auch in den Geisteswissenschaften gepflegt wird, d. h. wenn man das Werden als den Prozeß versteht, der sich aus dem Aufeinanderwirken der eingeborenen Kräfte und Eigenschaften der Lebewesen und ihrer Lebensbedingungen entwickelt. Ebenso dient es der Konzentration, wenn überall, wo es angängig ist, die „Leuchtkraft der Zahl" dazu benutzt wird, um zu quantitativen Messungen und Bewertungen zu gelangen

usw. Ein sehr hohes Ziel der Konzentration wird durch die Forderung gesteckt, die Schule solle ihren Zöglingen die Grundlinien einer Welt- und Lebensanschauung geben, indem sie aus ihren Disziplinen die Elemente herausstellt und vereinigt, die sich zu einer Welt- und Lebensanschauung zusammenschließen lassen. Den höchsten und wertvollsten Einigungspunkt für das letztlich Wertvollste aller schulmäßigen Erkenntnis aber gewinnt der gesamte Unterricht, wenn er sich als Ziel der Bildungsarbeit die Bildung der lebendigen Persönlichkeit stetig vor Augen hält. In diesem Zweck vereinigen sich die einzelnen oft in Spannung zueinander stehenden Einzelzwecke des Unterrichts, der intellektuelle, der praktische, der ethische, der religiöse, der eudämonologische, zu einer lebensvollen Zweckeinheit.

Soll aber die Konzentration nachdrücklich betrieben werden, so ist vor allem die eine Forderung durchzusetzen, daß nicht nur gelegentlich konzentriert wird, sondern lehrplanmäßig. So müssen innerhalb der einzelnen Disziplin die didaktischen Orte für systematische Überschau bestimmt werden, so muß dann, wenn aus mehreren Fächern konzentriert werden soll, einem der Fächer die Verpflichtung der Überschau über das zu Konzentrierende auferlegt werden. So ist namentlich dafür Sorge zu tragen, daß in einer Disziplin, die man hoffentlich bald mit einem besseren Namen als mit dem Unglückstitel „philosophische Propädeutik" benennen wird, die Elemente der Welt- und Lebensanschauung zusammengeordnet werden. Der Charakter der höheren Schule kann um so reiner herausmodelliert werden, je mehr die gesamte Bildungsarbeit von dem systematischen Zuge beherrscht wird.

Zur Totalität hin! 4) Noch ein letztes Mal sei diese Formel als Forderung ausgesprochen. Diesmal gilt sie dem Lehrer. Der Lehrer der Zukunft ist nicht der mit der Gewalt der fertigen Persönlichkeit auf die werdenden Persönlichkeiten der Schüler loswirkende Kraftmensch; es wohnt ihm als einer seiner vornehmsten Charakterzüge eine heilige Scheu vor den lebendigen Kräften und

vor allem vor der Individualität seiner Schüler inne; er ist daher zart, sehr zart gegen die werdende Persönlichkeit, weil er weiß, daß er durch zu starkes Wirkenlassen seiner Person der werdenden Persönlichkeit zwar den Schein der Willensstärke, des reichen Wissens, ja den Heiligenschein des begeisterten Gemüts anheften, aber nimmermehr die eingeborenen Kräfte der jungen Seele zu bleibendem Wirken entfalten kann. Also — der Lehrer der Zukunft ist nicht die Persönlichkeit, die jederzeit mit ihrer Totalität, mit ihrem tiefen Wissen, ihrer Begeisterung, ihrer Energie auf den Schüler zu wirken vermag; wohl aber wird der Lehrer der Zukunft insofern in seiner Totalität wirksam sein, als er nicht nur mit dem kalten, auf das enge Wissensgebiet einer Stunde eingestellten Verstande tätig ist, sondern mit seinem reichen und beweglichen Wissen, seiner echten Teilnahme für seine Schüler und seinem zum Eingreifen fähigen Willen die Arbeit seiner Schüler begleitet, bereit, mit Geist, Herz und Willen so weit wirksam zu werden, als es sein höchstes Ziel, die Entwicklung der Persönlichkeit seines Zöglings, fordert.

Rätselfrage. Was ist das? 2 Stunden Religion, 3 Stunden Deutsch, 8 Stunden Latein, 6 Stunden Griechisch, 2 Stunden Französisch, 2 Stunden Englisch fak., 3 Stunden Geschichte und Geographie, 4 Stunden Mathematik, 2 Stunden Physik? Niemand, der das höhere deutsche Schulwesen nicht kennt, ahnt des Rätsels Lösung. Das ist der Stundenplan der Oberprima eines deutschen Gymnasiums; eines deutschen Gymnasiums, d. h. also der Anstalt, aus der die verantwortlichen Pfleger des deutschen Volkstums hervorgehen.

Die „Studienanstalt“[1]) **für Mädchen** (Einiges Grundsätzliche zur Theorie ihres Lehrplans). Die kurze Geschichte dieser Studienanstalt, meist nur eine Geschichte auf dem Papier, wäre ein feines Kapitelchen für einen Satiriker. Nur fürchte ich, daß sich kein

1) Die Studienanstalten sollen eine Bildung geben, die der durch die neunstufigen höheren Knabenschulen vermittelten gleichwertig ist.

Satiriker findet, dem nicht über dem Studium dieser Geschichte so viel Galle ins Blut tritt, daß er keine Satire mehr zu schreiben vermag, vielmehr nur zu etwas Gröblicherem fähig ist. — Für die Ausgestaltung der Idee dieser Studienanstalt in unserer Zeit lagen die Verhältnisse insofern sehr günstig, als sie keine ernst zu nehmende Vergangenheit besaß. Eine Konstruktion dieser Schule hatte nicht mit dem Dogma der einzigartigen Bildungskraft der alten Sprachen, nicht mit dem Dogma der gleichfalls einzigartigen Bildungskraft der Naturwissenschaften zu rechnen. Die Zeit fordert eine Bildung, die der neuen Kulturlage gerecht wird. Daß die höheren Knabenschulen dieser Forderung nicht genügen, darüber war man sich auch im Lager der Frauenbewegung klar. Auch darüber mußte man sich klar sein, und zwar a priori, daß die Bildungsformen der höheren Knabenschulen für eine höhere Frauenbildung nicht geeignet sind. Also sollte man eine starke Bewegung der Geister erwarten, deren Ziel die Konzeption und Ausgestaltung der Idee einer modernen Mädchenbildung höherer Ordnung war. Aber nichts ist von solcher Bewegung spürbar gewesen; die Verhandlungen über die Studienanstalt waren von einer unerhörten Unfruchtbarkeit. Die sonst vielfach schöpferische Frauenbewegung versagte ganz. Kam die Armut von der pauvreté? Bewies die Frau auch hier die Unfähigkeit zu konstruktivem Denken, die man ihr so gern nachsagt? Ich suche die Ursache an einer ganz anderen Stelle. Das Denken der die intellektuelle Höherentwicklung des weiblichen Geschlechts fordernden Frauen ist lahmgelegt durch einen agitatorischen Zielgedanken, auf den sie hypnotisiert hinstarren; dieser Gedanke ist der Erweis der Gleichwertigkeit des geistigen Könnens der Mädchen und der Knaben durch die Gleichheit der Leistungen. Aus diesem Gedanken folgt, daß man für die Studienanstalt den Stil des Gymnasiums oder des Realgymnasiums oder der Oberrealschule annehmen muß; am besten alle diese Stile, keinesfalls einen neuen. Das Beste vom Besten aber wäre bei dieser Tendenz das Konkurrieren der Mädchen und Knaben

in derselben Anstalt, auf derselben Bank. (Das Evangelium der Koedukation.) In dieser jammervollen Erscheinung ist psychologisch wohl eine durch den agitatorischen Affekt und die agitatorische Willensspannung hervorgerufene Intelligenzlähmung zu sehen; bei einigen überragenden Köpfen aber handelt es sich vielleicht um ein heroisches sacrificium intellectus zugunsten des agitatorischen Ziels.[1])

Im folgenden geben wir einige Ideen zu einem Lehrplan der Studienanstalt; ein unnützes Gedankenspiel, das die Führerinnen der Frauenbewegung nicht interessiert; von etlichem Wert aber vielleicht für einige „Utopisten", die den naiven Glauben haben, daß die Zeit einmal kommen muß, in der die Idee, das Ideal brutal gegen veraltete Formen der Bildung wird.

Der große Lebensbegriff, von dem aus das Bildungsideal jeder höheren Schule entscheidend beeinflußt werden muß, ist der Begriff der Persönlichkeit. Daraus ergibt sich bereits, daß höhere Schulen keine „Gelehrtenschulen" und keine „Fach"schulen, d. h. dem praktischen Leben unmittelbar dienende Schulen, sein können. Nicht auf den zukünftigen Gelehrten und nicht auf den zukünftigen Praktiker hin kann eine höhere Schule organisiert werden; das Leitbild muß sein der seiner selbst mächtige, die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität zusammenfassende, auf den Lebensgebieten des persönlichen Daseins sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch. Die immer wieder ausbrechende Sehnsucht unserer Zeit nach Persönlichkeit und Persönlichkeiten mahnt, daß man bei der Gestaltung unserer höheren Schulen die Idee der Persönlichkeit normierend wirken läßt. Mit Recht

1) Bei diesem Streben, die Gleichwertigkeit der weiblichen Intelligenz durch die Gleichwertigkeit der Leistung zu beweisen, ergibt sich die tragische Ironie, daß eben so der Schein der Ungleichwertigkeit erscheint; es müßte denn das Mädchen, trotzdem die Vorzüge seiner intellektuellen Begabung nicht ausgenützt werden, gleich Wertvolles wie der Knabe leisten.

kann man den deutschen Charakter dieser Idee betonen: Die deutsche Sinnesart ist nicht wie die der romanischen Völker kollektivistisch, sondern individualistisch; Persönlichkeit aber ist geadelte Individualität. Unsere Zeit bedarf um so mehr des persönlichen Wesens, als das deutsche Volk, überrumpelt von dem Aufschwung der naturwissenschaftlichen Erkenntnis, der wirtschaftlichen Technik und der Produktion wirtschaftlicher Güter, ganz in unpersönliche Daseinsweise zu fallen droht. Zudem ist unsere Zeit — worauf immer wieder hinzuweisen ist — eine Periode, in der auf allen Kulturgebieten die bisherigen Anschauungen ins Wanken geraten, alte Kultur- und Lebensformen einer radikalen Kritik unterworfen werden, neue Wertanschauungen sich gewaltsam durchdrängen wollen; eine Periode, die jedenfalls arm an herrschenden Ideen ist und die darum die persönliche Entscheidung in ausgedehntem Maße fordert. Auf den werdenden Menschen stürmen die Probleme, die Wertungen und die Triebkräfte der Zeit so sinnverwirrend ein, daß die Gefahr der inneren Zerrissenheit sehr groß ist; persönliches Dasein aber ist zusammengefaßtes, vereinheitlichtes Sein und Wirken. Zugleich drängt die Zeit dem wißbegierigen Kopfe eine täglich immer mehr anschwellende Masse von Kenntnissen, von Wissensstoff auf, so daß der Geist des Menschen um die Aktivität freier eigener Urteilsbildung gebracht zu werden droht; die Fülle des „Wissenswerten" läßt ihm nur die Aktivität der Rezeptivität, und zwar sehr oft einer ordnungslosen Rezeptivität. Die Persönlichkeit aber verhält sich dem von der Zeit angebotenen Wissensstoff gegenüber wählend, den Urteilen der Zeit, namentlich den Werturteilen gegenüber prüfend, dem Aufgenommenen gegenüber ordnend; sie ist ihrem Geistesleben gegenüber nicht gleichgiltig, auch nicht nur intellektuell interessiert; ihr Geistesleben ist ihr ein Teil ihres Gesamtlebens, das mit dem übrigen Seelenleben in lebensvoller Wechselwirkung steht.

Personenleben ist inneres Leben, und darum tut es uns Deutschen auch not, daß unser nationales Dasein wieder persönlicher

wird, denn wir sind in der Gefahr, durch die starke, nicht selten überhitzte Produktion von Sachgütern und die Folgen dieser Produktion für die Lebensgestaltung ganz äußerlich zu werden. Indes so sehr persönliches Sein innerliches Sein ist, ein innenbleibendes Sein ist es nicht; das Dasein der Mystiker und der Kontemplativen hat die starke Neigung zur Unpersönlichkeit; auch das Gelehrtendasein kann leicht zur Entpersönlichung führen. Persönlichkeit erstarkt durch die Bewährung in der Tat; im Handeln aus der Innerlichkeit heraus lebt sich die Persönlichkeit aus, setzt sie sich durch. Soll sich das Personenleben nicht seiner Idee entgegen verkürzen, so muß sich die Person auf allen Gebieten persönlichen Lebens auswirken, im Berufsleben, im Gemeinschaftsleben, im Leben mit der Natur, im Verhalten zum Übersinnlichen, in der Pflege der Leiblichkeit und in der Kultur des Geistes (im Bildungsleben). Das heißt aber, daß persönliches Leben im Vollsinne nur denen möglich ist, die in ihrer Zeit leben. Gewiß: ein Mensch, der persönliches Leben führt, ist nicht der Raub seiner Zeit, sondern steht als ein Ich den Wirkungen und dem Wesen seiner Zeit gegenüber; er wird in gewissem Sinne eine überzeitliche Existenz führen; aber er muß doch in seinem Leben die engste Beziehung auf seine Zeit haben.

Aus diesen Sätzen ergeben sich nun wichtige Folgerungen für die Organisation einer höheren Bildung. Zuerst muß man über eine Prinzipienfrage klar werden: Wenn die Arbeit der Schule der Persönlichkeitsbildung dienen soll, so muß sie, als Ganzes betrachtet, in den gesamten Entwicklungsgang des Menschen fest eingegliedert werden; sie darf zunächst das in die Schule eintretende Kind nicht gewaltsam aus seiner Daseinsweise heraus- und in die neue Daseinsweise der Schule hineinreißen, sondern muß vermittelnd die neue (die schulmäßige Weise) körperlichen und seelischen Verhaltens in das Personenleben des Kindes einführen; nicht so darfs sein, daß die werdende Persönlichkeit in den Dienst der Schule gezwungen wird, sondern die Schule muß der werdenden Persönlichkeit dienen wollen. Ohne eine wesentliche Ein-

schränkung der Selbstherrlichkeit der Schule, die nur zu geneigt ist, sich als Selbstzweck zu wissen, zu fühlen und zu betätigen, wird es dabei nicht abgehen. Die Schule vergeht sich schwer an der Seele des Kindes, wenn sie einen Bruch in der Entwicklung des Kindes verschuldet Vor allem muß immer wieder betont werden, daß die Schule die lebendigen Kräfte des Kindes zu schonen und zu veredeln hat. Wenn die Schule ihre Tätigkeit in die gesamte Entwicklung des Personenlebens eingliedern will, muß sie nicht nur die Entwicklungsphase, die das Kind vor der Schule durchläuft, und zwar nach seiner ganzen Wesenheit durchläuft, genau beobachten, sie muß auch nicht nur mit ihrer Bildungsarbeit die ganze Natur des heranwachsenden Menschen ergreifen, sondern sie muß, über sich hinausschauend, das Personenleben nach der Schulzeit im Auge haben. Sowie es ein schweres Unrecht ist, wenn bei dem Beginn der Schulzeit ein Bruch in die Entwicklung des Kindes kommt, so ist es gefährlich, wenn nach der Schulzeit die Linie der geistigen und seelischen Entwicklung gebrochen wird. Persönliches Leben verträgt solchen Mangel an Zusammenhang nicht. Dieser zweite Bruch aber tritt dann ein, wenn bei der Entlassung aus der Schule alle bisher wirksam gewesenen Bildungsmotive ihre Kraft verlieren, die Bildungsstoffe verworfen werden und die Bildungsarbeit der Schule nicht in der Arbeit der Selbstbildung sich fortsetzt. Dies geschieht wie oben unter „Interesse" ausgeführt wurde, wenn die Schule nicht das „fortführende Interesse" zu erwecken verstanden hat oder dies Interesse durch die Interessen des Lebens zurückgedrängt wird. Letzteres kann vermieden werden, wenn die Schule sich bei ihrer Stoffauswahl und der Entwicklung der geistigen Kraft durch die Lebensinteressen des gereiften Menschen bestimmen läßt. Gewiß — manche Schulstoffe verlieren ihre Bedeutung für das spätere Personenleben, nachdem sich an ihnen die geistige Kraft entwickelt hat; aber es muß doch jeden Pädagogen, dem nicht durch die Tradition die Augen verblendet sind, sehr ernst stimmen, wenn bei vielen Abiturienten

höherer Schulen das Interesse an einem weiteren Ausbau ihrer Allgemeinbildung entweder ganz abstirbt, oder doch wenigstens die Richtung der Allgemeinbildung ganz andere Wege einschlägt, als sie die Schule eingeschlagen hatte. Es geht daher offenbar nicht länger mehr an, daß die höhere Schule mit Bildungsstoffen arbeitet, die zu wenig im Zusammenhang mit dem Personenleben des erwachsenen Menschen stehen. Personenleben ist Gegenwartsleben, ist Leben voll Wirklichkeitssinn. Wenn eine Schule die beste Kraft ihrer Schüler darauf verwendet, ihre Schüler in der Kultursphäre zweier antiker Völker heimisch zu machen, wenn eben diese Schule nicht Zeit hat, ihre Schüler tief in die deutsche, die vaterländische Welt einzutauchen, dann kann man sich nicht darüber wundern, daß die Bildungsgeschichte der Gebildeten so oft ohne inneren Zusammenhang, ohne Folgerichtigkeit ist; auf eine unpersönliche Schulbildung folgt, wenn nicht der Beruf alles geistige Interesse aufsaugt, eine zwar von persönlichem Interesse getragene, aber oft tastende, oft auf der Oberfläche bleibende, den tieferen Zusammenhängen nicht nachgehende Bildungsperiode. Hoffentlich kommt man hier nicht mit der Redensart, der an den einfacheren antiken Verhältnissen geschulte Blick finde sich schnell auch in den verwickelteren Gegenwartsverhältnissen zurecht. Unser gegenwärtiger Kulturzustand, d. h. eben der Zustand, in dem sich unser Personleben abspielt, ist so zusammengesetzt, daß die Schule bei keiner Arbeit die Gegenwart lange aus dem Auge verlieren darf. Daß das Gymnasium dauernd ein Drittel seiner Kraft auf Zeiten wirft, die im allgemeinen nur sehr wenig zum Verständnis unserer Zeit helfen, ist ein schweres Risiko, für das die Schule der Nation verantwortlich ist.

Ist diese Anschauung richtig, so muß es zunächst als eine tolle Unbegreiflichkeit erscheinen, wenn man neuerdings wieder für die Mädchen eine Studienanstalt gymnasialen, nicht realgymnasialen Charakters fordert, trotzdem hier weder eine starke Tradition von den Vätern her noch — in höherem Maße — Rücksicht auf späteres akademisches Studium wirksam ist. Näher zuge-

sehen, zeigt sich indes ein berechtigter Zug in dieser Bewegung. Persönliches Leben entwickelt sich vor allem an der Beschäftigung mit persönlichem Leben; auch ist die Frauennatur zu einem persönlicheren Leben als der Mann angelegt. Wer nun unter dem Einfluß der stark auf persönliches Leben hindrängenden Zeit und unter dem Einfluß des stillen Zugs der Frauennatur steht, der wird sich, wenn er nur zwischen den drei Formen der höheren Knabenschule wählen kann, darum leicht von dem gymnasialen Lehrplan angezogen fühlen, weil er „humanistischer" ist, weil er mehr als die realistischen Anstalten Verständnis und Teilnahme für Menschenwesen und Menschentum erwecken zu können scheint. Wir brauchen allerdings für die Mädchen eine Anstalt mit dem Schwerpunkt in den Fächern, „die das Verständnis und die Teilnahme für das Menschenwesen, die geschichtlich-geistige Welt unmittelbar entwickeln" (S. meine Fortbildung a. a. O. S. 4 f.). Nur daß wir nicht das antike Menschentum, sondern das Menschentum in den Mittelpunkt rücken, in dem unsere Schülerinnen selbst leben, in dem sie als Persönlichkeiten gebend und nehmend wirken sollen. Der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachgruppe wird man, soweit die bisher entwickelte Grundanschauung maßgeblich ist, das an Breite und Gewicht geben, was sie haben muß, um ein vertieftes Verständnis für den Leib des Menschen, für die Stellung des Menschen in der Natur, für die intellektuelle und technische Beherrschung der Natur durch den menschlichen Geist erreichen zu können.

Gliedert sich die Bildungsarbeit, die von den Schülern und Schülerinnen gefordert wird, in ihr werdendes persönliches Leben ein, so kommen der Arbeit auch die Triebkräfte des persönlichen Lebens zugute. Sie hat dann nicht mehr so leicht den Charakter einer von außen geforderten Arbeit; an die Stelle eines äußeren Zwangs wird ein aus dem Innern wirkendes Wollen treten. Der Trieb nach Selbstbehauptung und nach Selbstvervollkommnung wird sich entfalten und die Kräfte des Geistes auslösen und ent-

wickeln. Den Lernenden wird es viel mehr und viel leichter als bisher zum Bewußtsein kommen, daß es sich bei ihrer Arbeit um ihre eigenste, ihre persönlichste Angelegenheit handelt. Die Schularbeit wird nicht so sehr wie bisher unter dem Dunkel leiden, in dem die Bildungszwecke dem Lernenden bleiben. Dies wird um so mehr der Fall sein, als auch das Gefühl der Lernenden und ihr Wille in Anspruch genommen wird; da der Unterricht sich an die Totalität der Seele wendet, kommen ihm viel stärkere Kräfte entgegen, als wenn er nur auf den kalten Intellekt rechnet (s. o.).

Soll auf Persönlichkeitsbildung hingearbeitet werden, so darf das Ideal, das sich der Lehrer vorhält, nicht ein blasses Abstraktum, ein Gemeinbild von Ideal wie etwa das der Humanität sein; der Unterricht muß, soweit es irgend möglich ist, nicht mit einer im wesentlichen homogenen, höchstens nach Begabungsgraden und Leistungen unterschiedenen Masse rechnen, sondern mit einzelnen Individuen, deren jedes auf sein Ideal hin zu entwickeln ist. Dies führt zu der Differenzierung in der Erteilung der Aufgaben.

Selbstverständlich ist durch diese individualisierende Richtung der Unterrichtsarbeit nicht ausgeschlossen, daß bei der Organisation der Studienanstalt für die Mädchen auch deren körperliche, geistige und seelische Geschlechtsart die sorgfältigste Berücksichtigung erfahren muß. Vgl. meine Abhandlung über höheres Mädchenschulwesen im Säemann II, S. 41 f. Je mehr darauf gedrungen wird, daß der Unterricht mit dem ganzen Menschen rechnet, je mehr wird man auch dem Geschlechtsunterschied gerecht werden müssen. Aber auch wenn man in der Studienanstalt zu nichts als zu den bloßen Intellektualleistungen eines Abiturientenexamens kommen wollte, auch dann würde man der gattungsmäßigen Bestimmtheit der weiblichen Geistesart gerecht werden müssen. Nur wem öde Konkurrenzwut den Sinn benimmt, kann sich dagegen sträuben, daß durch schonende Bekämpfung der „Untugenden" des weiblichen Geistes, vor allem aber durch eine zielsichere Entwicklung seiner Tugenden für die Kulturarbeit eine Geistesart entwickelt wird, deren Daseins-

berechtigung neben der männlichen am wenigsten in unserer Zeit irgend jemandem unklar sein sollte, da unsere Zeit für die weibliche Geistesart mehr Aufgaben größeren Stils hat als je eine Zeit vor ihr. Verstehe ich die jetzt beginnende Kulturära recht, so kann man auf dem Gebiet höherer Kulturtätigkeit an einer Vermehrung der männlichen Arbeitskräfte durch männlich geschulte (vermännlichte) weibliche Arbeitskräfte kein Interesse haben; wohl aber muß eine Pflege der weiblichen Geistesart in hohem Maße willkommen sein, nicht nur zugunsten der Lösung der sozialen Aufgaben, sondern auch zugunsten der Verinnerlichung und Verfeinerung unseres nationalen Gefühlslebens; ja, auch zugunsten des nationalen Intellektuallebens. Die weibliche Mitarbeit müssen z. B. die Gebiete willkommen heißen, die mit der Fähigkeit, fremdes Seelenleben zu erfassen, rechnen; denn die Frau besitzt in höherem Maße als der Mann die Kunst, sich in das Seelenleben anderer, auch in stark differenziertes, schnell sich verschiebendes, im Zwielicht des Schwachbewußten und des Unbewußten sich abspielendes psychisches Geschehen einzuleben; auch darum wird man auf vielen Gebieten die Mitarbeit der Frau als wertvolle Ergänzung schätzen müssen, weil die moderne Psychologie erkannt hat, daß der wissenschaftliche Fortschritt nicht allein von der besonnenen, streng „logisch" fortschreitenden Arbeit, sondern auch von der glücklichen Kombination abhängt. Nicht zuletzt erscheint mir — nach langjährigen Erfahrungen — die Mitarbeit der Frau auf dem Gebiete des Unterrichts, auch des höheren Unterrichts, als sehr wertvolle, wie ich glaube, unentbehrliche Ergänzung. Nur komme man mir nicht mit dem „weiblichen Oberlehrer", d. h. dem männlich dressierten, im Fegefeuer des Knabenabiturіums[1]), der männlichen Universitätsseminare und (o Gipfelhöhe!) des Oberlehrerexamens erprobten Wesen. Dieser weibliche Oberlehrer wird sich, wenn nicht die arme, unter dem Schutz des blödsinnigen Satzes: „Die Wissenschaft ist

1) Der Name „Damenabitur" wirkt auf manche Frauenrechtlerin schlimmer als „alle Schrecken des Gewissens."

eine" abgetötete weibliche Geistesart doch noch eine fröhliche Auferstehung erlebt, vor seinem männlichen Kollegen vor allem durch größeren Ehrgeiz pp. und schlechtere Nerven pp. unterscheiden. Hingegen wären im Namen einer modernen Kultur Frauen als Bildnerinnen der Jugend willkommen zu heißen, die aus feinem, beweglichem Zeitgefühl heraus neue Formen der Erziehung und des Unterrichts suchen helfen, die den Sinn für die Individualität in sich entwickelt haben und dem Spiel des seelischen Geschehens bei ihren Zöglingen liebevoll nachgehen, die auf das Gesamtwesen der Zöglinge wirken, wenn sie den Intellekt bilden, die den Text der Schriftsteller mit philologischer Akribie, vor allem aber aus der bewegten Seele der Schreibenden verstehen und ihren Schülern zum Miterleben verhelfen können, die Sprachen als lebende behandeln, d. h. sie selbst sicher mündlich und schriftlich handhaben und ihre Schüler mit sicherer Methode in die fremde Gedanken-, Gefühls- und Sprachwelt einführen und dann zum Denken und Sprechen in der fremden Denk- und Sprachweise hinleiten, die in der Geschichte und Geographie einen fremden Kulturstand dank ihrer Phantasie so aufzufassen und darzustellen vermögen, daß die Schüler erkennen, wie es den Menschen eines Kulturstandes zu Sinn war oder ist, die in der Naturgeschichte den Blick für das Schauen und die Hand für das Erfassen und Handhaben des Kleinen zu bilden und neben dem Naturverständnis den Natursinn, die Naturfinnigkeit zu entwickeln imstande sind, die in der Mathematik den jugendlichen Geistern die Beweglichkeit des Denkens, besonders das Geschick in der Kombination von mathematischen Gedanken verleihen können. Nur mit dem weiblichen Oberlehrer komme man mir nicht.

So spreche ich mich für die Zulassung der Frauen zu den höheren Berufsarten aus. Der Zulassung? Nein! für die Heranziehung. Aus tiefster, nicht überhastet, sondern in vieljähriger Erfahrung gewonnener Überzeugung sehe ich in den durch höhere Schulung zu bildenden Frauenkräften einen so wertvollen Kulturfaktor, daß

wirklich moderne Staatsmänner diesen Kräften freiwillig den ihnen gebührenden Wirkungskreis anbieten, vor allem aber freiwillig ihnen die angemessenen Ausbildungsmöglichkeiten gewähren sollten. Es wird hohe Zeit, daß eine Staatskunst, die in den Bereich der Politik auch die gesamte innere Kultur der Nation einbezieht, die Frage der Ausbildung und Verwertung der Frauen für die höheren Kulturtätigkeiten der Agitation für und wider entrückt und sichere Bahnen einschlägt. Einer überlegenen, selbstsicheren Staatskunst entspricht es nicht, vom Spiel der in entgegengesetzten Richtungen wirkenden Kräfte bald nach links, bald nach rechts gedrängt zu werden.

Nur lasse man sich nicht — das sei noch einmal gesagt — das πρῶτον ψεῦδος zuschulden kommen, als gelte es, den weiblichen Geist durch Verwertung der „männlichen" Bildungsformen kulturwirksam zu machen. Gerade im Namen einer Persönlichkeitskultur ist zu fordern, daß nicht die gattungbildenden Unterschiede der weiblichen Seele mißachtet werden; zerstört man sie, so zerstört man mit ihnen lebendige Kräfte, die in dem Ideal der Persönlichkeit zu reiner Entwicklung kommen sollen. Gewiß: das Prinzip des persönlichen Lebens ist Freiheit; in gewissem Maße wird der Mensch als Persönlichkeit auch frei von sich; aber wenn die Persönlichkeit ihre volle Kraft entfalten soll, dann darf sie nicht asketisch brutal gegen sich verfahren und wertvolle Kräfte durch Fremdgesetzgebung hemmen oder gar zerstören.

Für die Organisation der Studienanstalt ergibt sich aus dem Gesagten die Ablehnung der unveränderten Organisation der höheren Knabenanstalten. Zu fordern ist eine Anstalt, „die im Unterrichtsziel, in der Stoffauswahl, im Lehrplan, in der Unterrichtsweise, in der Stundenzahl, in den Arbeitspausen, im Größten und im Kleinsten der psychophysischen Eigenart des Mädchens gerecht wird". Vgl. meinen Bericht in der „Frauenbildung" VII, 3. Die Höhe unserer zeitgenössischen Mädchenpädagogik bezeichnet der Versuch, aus Amerika die Coëducatio zu importieren. Vgl. den soeben angezogenen Bericht. —

Persönliches Leben im Vollsinn ist innerlich verknüpft mit dem Leben der Nation. Persönliches Leben muß national sein und nationales Leben persönlich: Ein nichtnationales Personenleben, d. h. das Leben eines Menschen, der bewußtermaßen der Nation nichts von seinem persönlichen Sein geben und von der Nation nichts in sein persönliches Sein nehmen will, würde (wenn es überhaupt möglich wäre) eines der wichtigsten Lebensgebiete entbehren, auf denen die Vollpersönlichkeit sich auswirken muß (s. o.), und würde auf all die lebendige Kraft, die uns aus der persönlichen Aneignung der nationalen Güter zufließt, verzichten. Ist aber das nationale Leben unpersönlich, so fehlen ihm die Eigenartigkeit, die Kraft, die Beständigkeit, die Klarheit, die Sicherheit, die ihm dann eigen sind, wenn es bewußt und willentlich geführt wird, und wenn die vaterländische Gesinnung in das Total des persönlichen Lebens verwebt ist. Der Unterricht muß deutsch sein nach dem Bildungsziel, den zentralen Bildungsstoffen und der Art der Bildungsarbeit. Das Bildungsziel wird um so deutscher sein, je mehr der Unterricht der Entwicklung wertvollen Personenlebens im allgemeinen und nationalen Personenlebens im besonderen dienstbar wird. Von der Stoffauswahl aber ist dringend zu verlangen, daß sie gründliches Verständnis und tatbereite Teilnahme für das deutsche Volk erweckt: für sein Leben in Gegenwart und Vergangenheit, für seine Volksart und die Art seiner Stämme, für die Volksseele und den Volksgeist wie für die Seele und den Geist der großen deutschen Männer, für sein Wesen und die Auswirkungen seines Wesens, für sein Geistes- und Wirtschaftsleben, sein Denken und Dichten, sein Reden und Schreiben usw. Lehrpläne, die nicht in die Tiefe, Höhe und Breite des Deutschtums einführen, werden hoffentlich von dem leider bisher allzu duldsamen Volksgeist nicht länger geduldet werden. Den Ingrimm der Nation über Lehrpläne, die für die deutsche Geschichte auf der Oberstufe 2 + 2 Stunden, höchstens 2 + 3 Stunden erübrigen können, die der deutschen Sprachlehre noch vor dem Abschluß der Mittelstufe ein ruhmlos Ende bereiten

und die beispiellos günstige Lage, in die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache und Literatur mittelst des Mittelhochdeutschen einen tiefen Einblick gewähren zu können, nicht ausnutzen, die mit einer sehr knappen Auswahl aus der Fülle der deutschen Literatur auskommen zu können meinen, dafür aber fordern, daß aus der abgeleiteten, ästhetisch minderwertigen Literatur der Römer ästhetische Werte für die deutsche Jugend gewonnen werden, die sich an der „klassischen" deutschen Literatur genügen lassen und der Jugend den Sinn für die deutschere neue Kunst nicht erschließen, die keinen Sinn für das nicht schönwissenschaftliche, aber doch inhaltlich und der Form nach so wertvolle übrige deutsche Schrifttum bekunden, die der Einführung in die Wissenschaft vom deutschen Land und von deutschen Leuten keinen gebührenden Raum geben, die vor allem die Kunst der Darstellung so wenig entwickeln, daß es die Schüler nur zu einer stümperhaften Handhabung des genialen Instruments der deutschen Sprache bringen, die im höchsten Maße mitschuldig sind, wenn die Gebildeten dem religiösen, dem sittlichen, dem politisch-sozialen, dem ästhetischen, dem pädagogischen Schicksale des deutschen Volkes so vielfach ohne tiefe Einsicht und Teilnahme gegenüberstehen! Es muß endlich dahin kommen, daß die Jugend unseres deutschen Volkes das Wesentliche des persönschaffenden Bildungsgutes aus deutschem Schrifttum entnimmt, und daß die deutsche Schule nicht fremden Völkern in so unerhörter Weise tributpflichtig wird. Es ist doch eine tolle Paradoxie, wenn sich eben das Volk, das sich durch die assimilatorische Kraft in der Aneignung des Wertvollen fremder Literaturen, vor allem aber durch seine einzigartige Schöpferkraft ein Schrifttum ohne gleichen geschaffen hat, mehr als eine andere Nation in seiner höheren Jugendbildung von fremdem Schrifttum abhängig macht. Das Geistesleben der Schüler in seinem Kern muß sich aus nationalem Baustoff aufbauen. Nicht durch Vertiefung in das Geistesleben fremder Völker, sondern durch Vertiefung in das Geistesleben unseres Volkes gewinnt die Jugend den Sinn, den sie in der anbrechenden neuen Zeit bedarf, um

an den religiösen, ethischen, pädagogischen, ästhetischen, politisch-sozialen Evolutionen in deutschem Geiste mitzuschaffen. Nachdem unser Volk begonnen hat, sich wieder auf sich zu besinnen und den Bann einer mechanistischen Weltanschauung und einer materialistischen Lebensanschauung zu brechen, nachdem es auf vielen Lebensgebieten, z. B. dem der Kunst, die Kraft zur Ablehnung des ihm Wesensfremden, wie es scheint, wiedergewonnen hat, kann unsere Jugend gar nicht tief genug in deutsches Wesen eingetaucht werden, damit unser Volk sich noch klarer auf sich selbst besinnt, noch kritischer das uns nicht assimilierbare Fremde ablehnt, noch fester die Verbindung mit dem Wertvollen unserer Vergangenheit wieder anknüpft. An wieviel Großem, Tiefem und Schönem hasten wir jetzt vorbei! Überall ladet es uns ein zum Bleiben, aber wir wehren ab: keine Zeit, keine Zeit; vorüber, vorüber! Das muß aufhören! Raum und Zeit für das Deutschtum an deutschen Schulen! Deutsches Wesen ist zu tief, als daß man es im Fluge ergründen könnte. „Hinein, hinein, ihr lieben Deutschen!"

Aber trotzdem natürlich keine beschränkte deutsche Allgenügsamkeit. Die gründliche Behandlung der deutschen Geschichte muß ja zeigen, wieviel wir fremden Völkern, besonders dem griechischen, dem römischen, dem französischen und englischen Volke schuldig sind. Ja, so bestimmt das Kopieren fremden Volkstums zurückgewiesen werden muß, die Bilder der fremden Völker, die der Unterricht entwirft, werden uns manchen Zug erkennen lassen, der in dem Bilde unserer Nation zu stark oder zu schwach entwickelt ist.

Persönlichkeitsbildung ist humanitäre Bildung; die Enge nationaler Beschränktheit ist ihr fremd. Ihr Horizont ist das Menschentum. Sie vergißt nicht in fader Weltbürgerlichkeit über dem Menschen den Deutschen, aber auch nicht in beschränktem Nationalismus über dem Deutschen den Menschen. Die Völker aber, die in einer modernen Bildung vor allem den Blick über die Grenzen des eigenen Volkstums hinaus lenken, müssen das eng-

lische mit dem amerikanischen und das französische sein. Durch den hohen Eigenwert ihrer Kultur ist dem englischen und französischen Volke neben dem deutschen Volke in der Entwicklung der Weltkultur und bei der Entscheidung der großen Kulturfragen die bedeutendste Wirkung gesichert. Beide Völker sind wertvoll genug, um nicht nur ein teilweises Kennenlernen, sondern ein Einleben in ihre Eigenart zu rechtfertigen; ein gründliches Einleben, wie es nur dem möglich ist, der die Sprache dieser Völker so weit kennt, daß er nicht nur das Wertvollste ihrer Literatur lesen, sondern auch die gesprochene Sprache verstehen und innerhalb gewisser Grenzen selbst in der fremden Sprache denken und sich ausdrücken kann. Persönlichkeit ist Selbstbejahung; aber immer wieder betonen wir, daß diese Selbstbejahung kein starres Insichbleiben fordert, daß die Persönlichkeit auch die Fähigkeit besitzen muß, sich einzuleben; sie muß sich in die Stimmungen, Gesinnungen, Charaktere fremder Einzel- und Volksindividualitäten einleben können, nicht allerdings, um sich aufzugeben, sondern um sich reicher in sich zurückzunehmen. Das Sprechen der fremden Sprache ist dabei — das betone ich gegenüber den rückläufigen Bewegungen auf neusprachlichem Gebiet — eines der besten Mittel, in dem fremden Volksgeist heimisch zu werden, weil die Berührung des im fremden Idiom Denkenden mit dem Geist des fremden Volkes die unmittelbarste ist.

Bei den beiden antiken Völkern, dem griechischen und römischen, muß die moderne Bildung auf jenes innerliche Einleben verzichten, das ohne die gründliche Kenntnis der Sprache unmöglich ist. Das römische Volk bietet obenein in der Totalität seiner Lebensäußerungen der deutschen Jugend zu wenig, um ein tieferes Einleben zu rechtfertigen. Hier genügt klares Verstehen der Arbeit des römischen Volkes auf dem Gebiet der Politik und des Rechts.

Dem griechischen Volke hingegen gebührt eine unterrichtliche Behandlung, bei der von der Entwicklung und dem Wesen namentlich des athenischen Volkes eine möglichst vielseitige An-

schauung gewonnen wird. Das Lesen eines reichen geschichtlichen Quellenmaterials, die gründliche Beschäftigung mit den Hauptwerken der griechischen Literatur, die eingehende Betrachtung der griechischen Kunstwerke müssen den Eindrücken, die die Schülerinnen vom griechischen Leben gewinnen, so viel Unmittelbarkeit sichern, als ohne Kenntnis der griechischen Sprache möglich ist. Dabei wird die geringere Unmittelbarkeit, die eine unabwendbare Folge des Gebrauchs der Übersetzung ist, m. E. reichlich kompensiert durch das Fehlen all der äußeren und inneren Hemmungen, die beim Übersetzen unvermeidlich und dem ästhetischen Genuß erfahrungsgemäß oft gefährlich, wenn nicht tödlich sind.

Aus unserem Leitbegriff ergibt sich für die Organisation der Studienanstalt die weitere Forderung der Konzentration des Wissens. Persönlichkeit ist zusammengefaßtes, gesammeltes Wesen; darum ist Beziehungslosigkeit der im Geist angesammelten Wissenselemente mit dem Wesen der Persönlichkeit unverträglich; es ist nicht statthaft, daß die werdende Persönlichkeit sich an einen Wissenszustand gewöhne, bei dem Verbindbares unverbunden bleibt oder gar Unverträgliches unbewußt nebeneinander im Geiste liegt. Für jedes einzelne Fach, für die Fachgruppen und schließlich für das gesamte Wissen besteht die Pflicht der Zusammenfassung. Der Grundzug des gesamten Lehrplans auf das Verständnis des Menschentums hin erleichtert die letzten sachlichen Zusammenfassungen. Besonders wertvoll für die Gestaltung des persönlichen Lebens ist eine philosophische Zusammenfassung und Vertiefung der Bildungselemente. Es ist eine solche Fülle induktiven Materials zu einer philosophierenden Beurteilung bereit, daß nur die unselige Überlastung der Lehrpläne mit Stoff diese vertiefende, die einzelnen Elemente verbindende und sichernde Behandlung verhindert hat. Eine systematische Zusammenfassung der religiösen Erkenntnisse geschehe in der Glaubenslehre, der ethischen in der Sittenlehre, der ästhetischen in einer elementaren Ästhetik, der psychologischen in der Psychologie, der naturkundlichen in dem Entwurf

eines physikalischen Weltbilds, der logischen und erkenntnistheoretischen in einer Logik. Diese philosophierenden Zusammenfassungen bilden dann die Unterlage für eine in den Grundlinien zu entwerfende Lebens- und Weltanschauung. Eine Persönlichkeit im Vollsinn ist nicht denkbar ohne Lebens- und Weltanschauung; der werdenden Persönlichkeit soll aber nun nicht etwa in der Schule eine dogmatisierte, abfragbare Lebens- und Weltanschauung aufgezwungen werden; wenn indes die Schule in unaufdringlicher Weise die im Unterricht gewonnenen Elemente einer systematischen Auffassung von Welt und Leben zusammenfaßt und dabei immer wieder auf die Notwendigkeit der Nachprüfung im Leben, auf die freie, die persönliche Bewertung hinweist, dann hat sie m. E. der Jugend einen Dienst für das ganze Leben getan; jedenfalls hat sie das eine erreicht, was jetzt die Schule meist nicht leistet: sie hat in der Jugend das Wertgefühl für eine geschlossene Welt- und Lebensanschauung erweckt; diese Jugend wird sich nicht mehr mit dem Quodlibet unzusammenhängender Weltanschauungselemente begnügen, das jetzt so vielfach die Gebildeten unserer Tage kennzeichnet.

Persönlichkeit im vollen Sinne fordert geistige Energie, fordert den Willen und die Fähigkeit zum denkenden Erfassen der Dinge. Daher ist der Unterricht so zu gestalten, daß der Geist der Schüler in seinen einzelnen Funktionen wie in seiner Totalität zu freier, selbsttätiger Arbeit gebildet wird. Das Prinzip der Selbsttätigkeit ist die Folge des Grundprinzips der Persönlichkeit.

Persönlichkeit ist Aktivität; will die Schule den Geist werdender Persönlichkeiten bilden, so muß sie ihre Schüler zum freien Denkenwollen erziehen und es dahin bringen, daß das Denken ohne Gängelei in frei gewählten Bahnen zum Denkziel zu gelangen vermag. Je weiter die Bildung der Persönlichkeit des Schülers fortschreitet, um so mehr ist ihm auch das Ziel seiner Bildung klar zu machen, damit er als ein Wissender und Wollender an der Gestaltung seines geistigen Menschen mitarbeitet.

Ein Betätigungsgebiet persönlichen Lebens — und zwar nicht das unwichtigste — ist das leibliche Leben. Aus dem Wesen der Persönlichkeit folgt, daß dem zur Persönlichkeit gewordenen Menschen die Herrschaft über sein körperliches Leben, die freie Verfügung über seine Körperkräfte eigen sein muß; sein Leib muß ihm als „Organ und Symbol" seiner Seele dienen können. Eine moderne Schule darf daher die von ihr getriebene Körperkultur zwar nicht zum Körperkultus ausarten lassen; anderseits aber entehrt sie die von ihr geleistete Körperpflege, wenn sie diese Pflegearbeit nur unter dem Gesichtspunkt des unentbehrlichen Gegengewichts gegen die sonst einseitig werdende Geistespflege oder vollends nur mit der Absicht treibt, die Schädigung der Körperkraft durch Überbürdung zu vermeiden. So ist auch die Gesamtheit der Tätigkeiten der Schule, die der Pflege und Entwicklung des Körpers dienen, einheitlich zusammenzufassen; in ganz anderer Weise als bisher sind die Einheitsbeziehungen zwischen den technischen Fächern zu pflegen. Wie stark integriert z. B., um nur eins zu erwähnen, der Rhythmus die verschiedenen technischen Fächer! Ein wesentliches Glied in dem System der technischen Fächer muß die Ausbildung der Handgeschicklichkeit, der Handfertigkeit im weiteren Sinne bleiben. Daß man jetzt vielfach den Handarbeitsunterricht aus dem Lehrplan der höheren Mädchenschulen herausdrängt, statt ihn von seinen Auswüchsen zu reinigen und zu einer Disziplin zu entwickeln, die planmäßig das geistreiche Werkzeug der Hand ausbildet, ist ein böses Zeichen dafür, daß femininer Intellektualismus jetzt das Wort führt. — Was die eigentlichen „Leibesübungen" angeht, so muß eine Persönlichkeitspädagogik zunächst fordern: Mehr Freiheit, weniger Drill; mehr Einsicht, weniger Kommando; mehr Körperpflege, weniger Körperdressur; mehr Spiel im Sinne Schillers, weniger „Arbeit"; mehr Kultur der dem Körper natürlichen Bewegungen, weniger Pflege von allerhand Künstlichkeiten. Und vor allem eins: Die Schülerinnen sind, nachdem man sie über die Natur ihres Körpers und

die Mittel der Körperpflege und der Kraftentfaltung belehrt hat, dazu anzuleiten, daß sie aus gründlichem Verständnis für „die Ethik des Leibes" selbsttätig ihren Körper pflegen und seine Kraft entwickeln.

Über die einzelnen Disziplinen der Studienanstalt, das Maß der Forderungen und die Methode des Unterrichts vgl. meine Fortbildung der Schülerinnen der höheren Mädchenschule S. 12f. Hier auch die Erwägungen über die von der Studienanstalt zu leistende Vorbereitung auf die Universität.

Das Stiefkind unserer Lehrpläne. Die Geschichte ist dieses Stiefkind. Sie ist Nebenfach und scheint Nebenfach bleiben zu sollen. Nach Willmann gehört sie nicht zu den Stoffen, an denen „die Bildung allererst sich ausarbeitet", auf die „sich zumeist die Anstrengung des Lernens und Übens richtet", die „dem Unterrichte und der Unterweisung der Jugend das wichtigste Objekt geben". Zu diesen Stoffen gehört nicht sie, die Geschichte, sondern die Sprachen, die Mathematik, die „Philosophie" und „die Theologie". Die Geschichte zählt zu den „akzessorischen" Fächern, die von dem Schulbetriebe zwar „nicht ausgeschlossen sind", aber des Lehrers nicht in gleichem Maße wie die grundlegenden Fächer bedürfen, richtet sich doch bei ihnen das Lernen zumeist „auf die Aneignung von Kenntnissen". „In der Geschichte kann", so äußert der Verfasser eines geschichtlichen Hilfsbuchs (Brettschneider, Zum Unterricht in der Geschichte, S. 13f.), „niemals von Können, sondern stets nur von geläutertem, vertieftem Wissen" die Rede sein. Geschichte nämlich „kann niemand können, sondern nur, oberflächlicher oder gründlicher, wissen, sei er nun ein Quartaner oder ein Ranke". — Wäre dem so, dann verdiente allerdings die Geschichte den Rang einer Disziplin — nicht einmal zweiter, sondern dritter und vierter Garnitur. Nun habe ich aber bisher immer geglaubt, daß zunächst Geschichte schreiben ein Können, eine

Kunst ist, eben die Kunst, in der Ranke Meister war. Ferner glaubte ich, daß in allen den Tätigkeiten, aus denen die Kunst der Geschichtsschreibung besteht, ein Können enthalten ist. Ein Können ist schon die bloße Reproduktion einer geschichtlichen Darstellung, das bloße Nacherzählen; ein Können ist die mündliche oder schriftliche Darstellung dessen, was man in der Geschichte erkannt hat; ein Können schon sehr erheblicher Art ist das Auffinden von Beziehungen zwischen Geschehnissen, z. B. zwischen dem, was Ursache, und dem, was Wirkung ist, zwischen der Tat und dem Charakter; ein Können ist die Fähigkeit, anschauliche, lebendige Vorstellungen des Lebens zurückliegender Perioden zu gewinnen; ein Können ist vor allem die Ermittlung des Tatsächlichen, des wirklich Geschehenen aus den Quellen. Also Können über Können. Aber diese Formen des Könnens sind — so höre ich erwidern — nur sehr teilweise schulmäßig. Und nun sage ich allerdings wieder: Wenn noch in Oberprima der übliche Lehrervortrag, d. h. die bereits für das geschichtliche Erkennen planmäßig zurechtgemachte Darbietung, das Mittel der geschichtlichen Erkenntnis, das Objekt geschichtlicher Arbeit ist, dann ist allerdings das Können, das der Geschichtsunterricht ausbildet, nicht weit her: Das Auffassen des Vorgetragenen und die Reproduktion — das sind dann die Hauptkünste. Sie sind um so geringfügiger, als der Vortragende, wenn er sich selbst genügen will, meist auch die inneren Zusammenhänge mitdarstellen wird. Und wenn der Vortragende mit Menschen- und Engelzungen redete und wenn die Schüler mit guter Vortragskunst und noch besserem Gedächtnis den Vortrag reproduzierten, so gilt mir diese ganze Kunstübung nur sehr wenig. So gewinnen wir ein meinethalb dem revidierenden Schulrat alter Fasson höchst imponierendes Wissen, aber nicht das, worauf es m. E. im Geschichtsunterricht vor allem ankommt, die Fähigkeit geschichtlichen Erkennens. Diese Fähigkeit aber ist so sehr Wesensbestandteil jeder, besonders jeder höheren Bildung, daß mir ohne sie eine moderne Bildung undenkbar ist. Eine eigentümliche Ironie

besteht obenein darin, daß andere Schulwissenschaften, die Religion und die Sprachen, wirkliche geschichtliche Erkenntnis pflegen, daß aber die Wissenschaft, die geschichtliche Erkenntnis nicht planmäßig entwickelt, eben die Geschichte ist. Noch einmal: Ein Geschichtsunterricht, der im wesentlichen in der Reproduktion für die Aneignung zurechtgemachter geschichtlicher Darstellung besteht, ist der Geschichte und unserer Jugend unwürdig.

Geschichtswissenschaft und Schule. Wollen wir vorwärtskommen, so muß dieses Verhältnis untersucht werden; denn das ist m. E. der Unsegen unseres geschichtlichen Unterrichts, daß er von dem wissenschaftlichen Betrieb der Geschichte so weit abgerückt ist wie keines der Schulfächer. Bestimmt man freilich den Hauptzweck des Geschichtsunterrichts so, daß er uns die Illustrationen zur Ethik, zur Lebensanschauung liefern soll (Geschichte „das Bilderbuch" der Sittenlehre), oder so, daß der Besitz „wohlgeordneten Wissens" Ziel ist, oder so, daß er zum „Staatsbewußtsein", zum politischen Sinn, zu dem nationalen Pflicht- und Verantwortlichkeitsgefühl erziehen soll, dann ist eine Annäherung an den wissenschaftlichen Betrieb der Geschichte überflüssig, da es sich bei allen jenen Zwecksetzungen nicht um die Fähigkeit geschichtlichen Erkennens, sondern um den Besitz und die anderweitige Verwertung geschichtlichen Wissens handelt. Nun aber ist der Zweck des Geschichtsunterrichts m. E. zunächst durchaus kein anderer als der, zu geschichtlicher Erkenntnis zu befähigen; im Prinzip also durchaus kein anderer als der des akademischen Geschichtsunterrichts, soweit dieser für die Bildung des Historikers hauptsächlich von Wert ist; ich meine die Seminararbeit. Verschieden ist nur der Umfang und die Tiefe der Arbeit. Die Ausbildung des geschichtlichen Erkennens, die Entwicklung eines geschichtlichen Sinns fordert einer der stärksten Erkenntnistriebe, die in der menschlichen Natur liegen, der Trieb, zu wissen, was geschehen ist und geschieht, und warum es geschehen ist und geschieht. Eben diese Fähigkeit fordert auch das Leben. Es fordert von uns die Fähigkeit, Geschehendes und Ge-

schehenes zu verstehn, weil wir bei unserem Handeln sonst ohne Orientierung sind. Politischer Sinn setzt geschichtlichen Sinn voraus. Wir können nicht warten, bis uns jemand das, was von uns und mit uns geschieht, geschichtlich deutet, so wie uns der Lehrer seinerzeit alles gedeutet hat. Wir müssen selbst verstehn, selbst deuten, denn wir müssen selbständig, selbstverantwortlich handeln.

Wie aber kommen wir zu der Fähigkeit geschichtlichen Erkennens, wenigstens soweit diese Fähigkeit Sache allgemeiner Bildung und nicht Sache des Fachgelehrten ist? Ich weise zunächst auf die Arbeit an geschichtlichen Darstellungen hin, die nicht wie der Lehrervortrag eigens auf die direkte Aneignung zugeschnitten sind. Denken wir etwa an eine Darstellung, die nicht in der Herausarbeitung der Grundzüge eines Zeitalters, sondern in der Darstellung interessanter Tatsachen und Zustände ihr Ziel hat, dann kann die Aufgabe z. B. eben in dem Herausfinden dieser bereits anderweit bekannt gewordenen Grundzüge bestehn. Oder die Darstellung ist breit angelegt und bringt neben Hauptsächlichem auch Nebensächliches, Unwesentliches, dann ist das Herauserkennen der Grundzüge eine bedeutsame Aufgabe. Ja schon in dem bloßen Exzerpieren liegt eine wertvolle Tätigkeit vor. Oder man legt mehrere Darstellungen desselben Ereignisses, derselben Tatsachengruppe, derselben Zustände vor: das vergleichende Denken stellt die Unterschiede dar, die wesentlichen und die nebensächlichen, die Unterschiede in der Anschauung von dem, was tatsächlich ist, und die Unterschiede in der Bewertung. Schon die bloße Vergleichung der Stoffauswahl ist eine äußerst interessante Aufgabe. Andere Aufgaben, zu denen geschichtliche Darstellungen verwendet werden können, ergeben sich, wenn man nicht die Darstellungen desselben Zeitraums von verschiedenen Schriftstellern, sondern die Darstellung der Phasen einer Entwicklung bei demselben Schriftsteller vergleichen läßt; die Ermittlung der Unterschiede in den verschiedenen Phasen, z. B. der Verfassungsformen innerhalb der großen Revolution, die Feststellung des Abstandes, die Ermittlung der Ent-

wicklungstendenz usw. bilden hier die Aufgabe. Arbeiten anderer Art ergeben sich, wenn nach genauerer Erkenntnis der Grundzüge eines Zeitalters eingehendere Darstellungen einzelner Erscheinungen, z. B. von Zuständen irgendwelcher Art oder Biographien bedeutender Männer, gelesen werden. Die Erkenntnis des Verhältnisses der großen Männer zu den tragenden Kräften ihrer Zeit liegt in elementarer Auffassung nicht jenseits der möglichen Reichweite unserer 18—19jährigen Jünglinge und Jungfrauen. Fragen wie diese: Welche Kräfte haben — NB. nach der vorgelegten Darstellung — auf eine Persönlichkeit eingewirkt? Welche besonders? Welche nicht? Worin liegt das Individuelle, durch jene allgemeine Kräfte nicht Bestimmte? — können sehr wohl Beantwortung finden. Es wäre aber eine Rückständigkeit schlimmster Art, wenn man die freie Arbeit der Schüler auf die Arbeit an den geschichtlichen Darstellungen beschränken wollte. Noch wertvoller ist die Arbeit an allem dem, was man Quelle im weitesten Sinne nennt. Welche Fülle von Arten der Quellen, welche Fülle von Aufgaben! Und wie sehr sind die Schüler höherer Schulen durch den übrigen Unterricht auf manche Arten der Arbeit an diesen Quellen eingeschult! Das sollte doch wohl eine Frucht unserer Arbeit an einheimischem und fremdem Schrifttum sein, daß unsere älteren Schüler und Schülerinnen mit Sorgfalt den genauen Sinn eines Quellenstücks aus dem Wortlaut entwickeln, daß sie das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheiden und im Exzerpt darstellen, daß sie innere Zusammenhänge ermitteln (Ursache und Wirkung, Grund und Folge erkennen), daß sie an bekanntem Maßstab Werturteile bilden, daß sie in der Quelle Geschildertes phantasiemäßig schauen, daß sie sich in einen Seelenzustand oder in einen allgemeinen Kulturzustand einfühlen, daß sie fremdes Schicksal teilnehmend miterleben, daß sie in synthetischer Arbeit aus einzelnen Zügen des Seelenlebens ein Charakterbild formen, daß sie einzelne Züge eines Kulturbildes, die eine Quelle bietet, in das bereits bekannte Allgemeinbild einer Zeit eintragen, und daß sie alles dies in der Form,

die die Sache fordert, darzustellen vermögen. Und wenn nun Quelle zu Quelle tritt, dann erweitern sich alle diese Aufgaben und ergänzen sich eventuell durch die schöne Gruppe der Vergleichsaufgaben: die Feststellung des Tatsächlichen, die Auswahl des Berichteten, die ursächliche Erklärung und die charakterologische Deutung des Geschehenen, die Parteistellung, die Sympathien und die Antipathien des Erzählers, der Gefühlston und die Form der Darstellung sind wichtige Gesichtspunkte für solche Vergleichung. Vergleichungen dieser Art lassen dann die Probleme des größeren oder geringeren Wahrheitswerts der Quellen entstehn. Wie weit in der Lösung solcher Probleme gegangen werden soll, wieweit vollends die Gesichtspunkte kritischer Prüfung dargelegt werden sollen, ist hier nicht zu untersuchen. Immerhin wird man sich nicht durch Redensarten wie „Verstiegenheit" von einer Berührung dieses Gebiets zurückschrecken lassen, z. B. nicht bei Seminaristinnen, die den logischen Wahrheitswert der Aussage in der Psychologie behandelt haben (vgl. meine Abhandlung: Ein Fortbildungsjahr, S. 9 f.), die alle wichtigen Arten der Aussagefehler kennen, die auch die psychologische Erklärung dieser Fehler besitzen, so z. B. den Einfluß der Gefühle und besonders der Affekte oder den Einfluß der Fremd- und Selbstsuggestion zu würdigen wissen. Indes versteht sich von selbst, daß diese kritische Arbeitsart nur ein vorgeschobener Posten ist. Der Schwerpunkt des Geschichtsunterrichts muß in einer ganz anderen Richtung liegen. Nicht die Prüfung des Wahrheitswerts der Dokumente einer Zeit ist die eigentliche Aufgabe, sondern das Verständnis des geschichtlichen Lebens dieser Zeit auf Grund historisch wertvoller Dokumente; ob ein winziger Ausschnitt des Lebens einer Periode oder große Gebiete dieses Lebens oder das ganze Leben in allen seinen wesentlichen Erscheinungen so verstanden werden soll, ist dabei von Fall zu Fall zu untersuchen; nur daß es Leben sei, das verstanden werden soll, und daß der Weg des Verständnisses der einer selbsttätigen Arbeit an historischen Dokumenten sei. Je mehr wir

uns der neueren Zeit der deutschen Geschichte nähern, um so mehr tritt ja auch für die wissenschaftliche Geschichtsschreibung die kritisch analysierende Tätigkeit an den Quellen hinter der aufbauend synthetischen Tätigkeit zurück, bei der außer dem die kausalen Zusammenhänge aufspürenden Verstande auch die das Lebensbild der Zeit entwerfende Phantasie in Funktion tritt. Diese Fähigkeit des lebendigen Zeitverständnisses müßte doch wohl eine Frucht unserer höheren Schulen sein. Ihr Bildungsideal ist ja so wesentlich historisch bestimmt, ihre Bildungsarbeit gilt so stark den Lebensformen und dem Lebensinhalt bestimmter (der klassischen) Zeiten, daß der Geschichtsunterricht, der auf freitätige Erfassung des geschichtlichen Lebens dringt, auf die ausgiebigste Unterstützung rechnen kann.

Geschichtliches Leben. Daß man nicht nur politische Geschichte lehren darf, darüber herrscht wohl in der Theorie allgemeine Klarheit. Daß man aber neben der politischen Geschichte nun „Kulturgeschichte" fordert, zeigt eine bedenkliche Unklarheit. Vielfach ist allerdings die politische Geschichte nicht die Geschichte der „Kultur", sondern der Unkultur, eine Geschichte der gehemmten Kulturfortschritte, aber in das, was man allein Geschichte der Kultur im strengen Sinne nennen kann, gehört die politische Geschichte, die Geschichte des Staatslebens, ganz und gar hinein. Die Unterscheidung politische Geschichte — Kulturgeschichte ist nicht mehr als peinlich unlogisch. Nun unterscheidet man neuerdings „Geschichte der Handlungen" und „Geschichte der Zustände". Auch diese Unterscheidung scheint mir unannehmbar. Nicht nur darum, weil die Zustände die Handlungen und die Handlungen die Zustände bedingen, sondern vor allem darum, weil der Ausdruck Zustand dazu verleitet, statt des Lebens, das lebendiger Fluß ist, Zustandsformen, d. h. Formen, in denen das Leben verläuft, zu behandeln. Gegenstand der Geschichte ist — das Leben, nichts anderes; Gegenstand der Geschichte eines Volkes ist das nationale Leben. Leben ist ein psychophysischer Prozeß. Alles vom Essen

und Trinken an bis zu den feinsten seelischen Erlebnissen ist Leben. Vor allem aber ist Leben Wollen und Handeln. Handeln heißt sich Zwecke setzen, nahe oder ferne, hohe oder niedrige, egoistische oder altruistische; Handeln heißt auf die Zwecke hin Mittel wählen, zweckmäßige oder unzweckmäßige, gute oder böse; Handeln heißt seine Energie entfalten; Handeln heißt Hindernisse überwinden; Handeln heißt sich ausleben, in neuen oder alten, in persönlichen oder unpersönlichen Formen. Leben ist überall, in der Hütte des Armen, im Bürgerhause, im Palast; auf dem Felde, in den Kontoren, in den Fabriken, in den Bureaus, in den Beratungszimmern der Stände und der Fürsten. Die wichtigsten Lebensgebiete aber heben sich in deutlicher Gliederung heraus: das Gebiet des wirtschaftlichen Lebens, das Gebiet der geistigen und leiblichen Pflege, das Gebiet des Gemeinschaftslebens in seinen mannigfaltigen Gestalten, als Leben in der Familie, in der Gemeinde, in der Gesellschaft, im Staat usw., endlich das Gebiet des religiösen Lebens. Was sich aber auf allen diesen Gebieten auslebt, ist geist-leibliches Wesen; so verschieden auch das Maß ist, in dem menschliches Wesen als Total sich auf den einzelnen Lebensgebieten auswirkt, immerhin hat man auf das Total zu achten; man wird so z. B. auch stets die Kräfte des Gemüts mit in Rechnung ziehen müssen, zumal da im Gemüt die Triebkräfte menschlichen Handelns liegen. Jedes Gebiet läßt eine Behandlung für sich zu; aber eine dauernde Isolierung des einen Gebietes gegen das andre ist unmöglich wegen der zwischen allen Gebieten bestehenden Wechselbeziehungen. Mag man also auch zunächst die einzelnen Gebiete für sich betrachten, so wird man doch stets die Wechselwirkungen zwischen ihnen genau beachten müssen; das Leben flutet als ein einheitliches Leben durch alle Gebiete hin. — Als das „eigentliche Objekt der geschichtlichen Betrachtung" in der Schule gilt vielen Historikern der Staat. Das wäre nur dann berechtigt, wenn die Geschichte in der Schule im Widerspruch mit der wissenschaftlichen Geschichte und im Widerspruch mit den bekanntesten Tatsachen z. B. der

deutschen Geschichte stehn darf. So gewiß es Perioden in der deutschen Geschichte gibt, in denen der wesentliche Gehalt einer Periode nicht in dem Gebiete des staatlichen Lebens, sondern etwa auf religiösem oder wirtschaftlichem Gebiet zu suchen ist (man denke an das Zeitalter der Reformation und an unsere Zeit) — so gewiß muß jene Anschauung der anderen weichen, daß bei der Behandlung der verschiedenen Perioden eben das Lebensgebiet besonders zu betonen ist, das in dem Gesamtleben der Nation vorschlägt; das dominierende Gebiet. Es ist dies jenes Gebiet, von dem aus das Gesamtleben am stärksten beeinflußt wird. — Auf den einzelnen Gebieten bietet sich dem Blick zunächst eine Fülle von einzelnen Erscheinungen dar. Bei näherem Zusehen aber erkennt man allgemeine Lebensformen, in denen das Leben vieler verläuft, allgemeine Lebensinhalte, die das Leben vieler ausfüllen, allgemeine Motive und Motivgruppen sowie allgemeine Lebensinteressen, von denen viele bestimmt werden, typische Arten des Wollens, die sich bei vielen beobachten lassen, Lebenskräfte, die in vielen wirksam sind, Lebensstimmungen, die in vielen herrschen. Umfassen diese wesentlichen Gleichheiten die gesamte Nation, so ist das Subjekt geschichtlicher Betrachtung auf dem zunächst in Frage stehenden Lebensgebiet — die Nation. Bestehen aber auf einem Lebensgebiet Unterschiede in den Lebensformen, den Lebensinhalten und den sonstigen Lebenserscheinungen, dann haben wir die Erscheinung der Gruppenbildung. Diese Gruppenbildung kann mehr oder weniger radikal sein, d. h. sie kann innerhalb der Lebensgebiete scharfe Scheidungen ohne tiefere Gemeinschaftlichkeit oder nur geringere Abweichungen bei wesentlicher Gemeinschaftlichkeit hervorrufen. Der günstigste Fall ist die Einheitlichkeit der Nation, der ungünstigste die Zerreißung der Nation in Gruppen, die das Gefühl der Einheitlichkeit nicht mehr besitzen. — An sich sind alle Lebensgebiete Betätigungsgebiete für die gesamte Nation, aber in der geschichtlichen Entwicklung tritt sehr oft die Erscheinung auf, daß auf einzelnen Gebieten ganze Massen ohne Aktivität sind; man denke

an das politische Leben, auf dem die politische Aktivität eine Zeitlang sich im Grunde in einer Persönlichkeit konzentriert, oder an das religiöse Leben der Gegenwart, das uns nicht nur Unkirchlichkeit, sondern auch Irreligiosität breiter Massen zeigt, oder an das Bildungsleben älterer Zeiten, in denen das Bildungsstreben der tieferen Volksschichten so gut wie völlig ruhte. — Nun leben aber die einzelnen, aus denen die Gruppen des einzelnen Gebietes bestehen, falls sie nicht einer inaktiven Schicht angehören, auch auf den anderen Lebensgebieten. Und auch auf diesen anderen Gebieten bestehen wieder dieselben Möglichkeiten der Einheitlichkeit und der Zerspaltung in Gruppen. Der ideale Fall wäre, daß sich die Nation auf allen Gebieten in allen wesentlichen Stücken als Einheit darstellte. Ein anderer Fall tritt dann ein, wenn die Einheitlichkeit auf mehreren Lebensgebieten die zerspaltende Wirksamkeit der Gruppenbildung auf anderen neutralisiert. Dabei ist natürlich zu unterscheiden, ob die Einheitlichkeit nur in einheitlichen Einrichtungen oder auch in einer diese einheitlichen Einrichtungen erfüllenden einheitlichen Gesinnung besteht. Kommen auf mehreren Gebieten Gruppenbildungen vor, so können sich diese Gruppen überkreuzen; nur ideell wird der Fall sein, daß sich die Gruppen auf verschiedenen Gebieten decken. Wenn sie sich überkreuzen, wenn z. B. die Gruppen der wirtschaftlichen Zusammengehörigkeit andere sind als die durch die Stellung zur Kirche bedingten Gruppierungen, so kann diese Überkreuzung entweder den Gegensatz unter den Gruppen mildern, oder die eine Gruppierung kann die Wirkung der anderen aufheben; man denke z. B. an die Wirkung des wirtschaftlichen Lebens der Gegenwart auf die soziale, politische, ja auch auf die religiöse Gruppierung. — Und die großen Taten der Geschichte, die Hervorbringungen der schöpferischen Genies, die so oft einer Periode die Lebensformen, die Lebensinhalte, die Lebensziele, die Lebenskräfte, die Lebensantriebe geben? Sind diese Taten im Grunde nichts als Wirkungen der Volkskraft, die im einzelnen und durch den einzelnen sich aus-

wirkt? Allerdings wird heute kein Mensch mehr daran denken, die großen Männer als vom Himmel herabgefallen anzusehn; man wird vielmehr die Lebens- und Kulturzusammenhänge, in denen sie sich entwickelt haben, daraufhin prüfen, wieweit dieselben auf ihre Entwicklung Einfluß hatten. Anderseits wird man große Männer nicht als unpersönliche Wesen ansehn, in denen sich kulturelle Einflüsse treffen und zu eigentümlichen glücklichen Wirkungen potenzieren. Man wird ihrer Ursprünglichkeit und Eigenart und vor allem ihrer freiwirkenden Persönlichkeit gerecht werden. Jedenfalls aber — und das ist hier für uns das Entscheidende — darf sich die Geschichte (auch die, die in der Schule gelehrt wird) nicht auflösen in Machttaten einzelner; das Objekt der nationalen Geschichte ist die Nation; und alle großen Taten und Schöpfungen, alle starken Wirkungen einzelner sind unter dem Gesichtspunkt zu bewerten, inwiefern sie dem Leben der Nation neue Formen, neuen Inhalt, neue Antriebe gegeben haben. Diese Betrachtungsweise, bei der das Wirken der einzelnen nicht vom Leben des Volkes losgelöst, sondern auf dies Leben bezogen wird, liegt auch im Interesse gerechter Würdigung der großen Männer selbst. Dabei versteht es sich von selbst, daß die Taten großer Männer oft erst das Leben späterer Perioden beeinflussen: das Genie hat seine eigene Periodisierung. — Löst sich die Geschichte in die Erzählung von einzelnen Großtaten, von Haupt- und Staatsaktionen auf, so wird man auch den Perioden und den Lebensgebieten nicht gerecht, in denen der Fortschritt der Entwicklung, das Werden neuer Lebensformen und Lebensinhalte nicht an das Machtwirken einzelner geknüpft ist, sondern schaffender Drang und schaffende Kraft die wirkenden Vielheiten, die Gruppen, die Nation beherrscht.

Stoffauswahl und Stofferarbeitung. Da wo von eigentlichem Geschichtsunterricht und nicht etwa von irgendwelchem propädeutischen Tun die Rede sein soll, muß die Stoffauswahl so getroffen werden, daß die wesentlichen Lebenszüge einer Periode

zur Erkenntnis kommen. Geschieht das nicht, so entstehen verhängnisvoll schiefe Bilder. — Und die Stofferarbeitung? Da ich den Lehrervortrag in den oberen Klassen der Mittelschulen auf die Stellen des Unterrichts beschränken möchte, wo ihn die starke Gefühlsbetonung des Stoffs fordert, d. h. wo die Begeisterung den Lehrer zur Darstellung fortreißt, so bleibt als Mittel der Stoffgewinnung nur die Lektüre. Denn das „entwickelnde Verfahren", von dem hier und da gefabelt wird, kann doch im Ernst bei geschichtlichem Arbeiten nicht angewandt werden. Gelesen werden können geschichtliche Darstellungen und „Quellen". Unter den geschichtlichen Darstellungen ist für den Geschichtsunterricht der Leitfaden eine Lebensfrage. Er sei kein Repetitorium, das nur nach der eigentlichen Behandlung des Stoffs in Wirksamkeit tritt; doch enthalte er den wertvollen Wissensstoff, mit dem das geschichtliche Erkennen der Schüler arbeiten muß. Sein Inhalt kann in den einzelnen Perioden nichts sein als die Erzählung des Lebens der Nation in seinen Grundzügen; selbstverständlich in einer Form, die den Anforderungen an eine moderne Darstellung geschichtlichen Geschehens entspricht. Wann der Leitfaden seine Verwendung findet, ob bei Beginn der Arbeit, so daß er eine erste Orientierung, eine erste „Totalauffassung", gewährt, oder während der Arbeit oder am Ende der Arbeit, ist Sache unterrichtstechnischer Überlegung. Jedenfalls muß er so eingerichtet sein, daß er ohne Beihilfe des Lehrers die erste Totalauffassung durch den Schüler zuläßt. In dieser Verwendung gewährt er den großen Vorzug, daß er vor der Vertiefung in das einzelne das Total einer Periode überschauen läßt und auch während dieser Vertiefungsarbeit das Mittel der Besinnung bleibt. Wann und wieweit man geschichtliche Darstellungen und wann und wieweit man Quellen lesen läßt, ist wiederum Sache der didaktischen Einzelerwägung. Ein idealer Zustand würde es sein, wenn man für die wesentlichen Züge des Lebens einer Zeit typische Quellenstücke verwendete, dann aber eine größere Darstellung für die geläuterte Totalauffassung benutzt. „Quellenlektüre" ist dann sehr erschwert,

wenn man nicht davon loskommen kann, daß alle Schüler einer Klasse die Quelle lesen müssen. Anders, wenn man hier das Prinzip der Arbeitsteilung verwendet; wenn die Klasse als eine arbeitsteilig wirkende Arbeitsgemeinschaft ein musivisches Zeitbild entwirft. Wenn irgendwo, so ist hier dieses Prinzip moderner Arbeit am Platz. Bei diesem Verfahren ist man in der Beschaffung des Quellenstoffs weit freier; zugleich wird die Tätigkeit der einzelnen, denen eine viel größere Freiheit und Verantwortlichkeit zufällt, ungleich lebhafter; ferner verfügt man über ein bedeutendes Vielfache der Zeit und der Kraft der Schüler, da man ja nicht alle an eine Arbeit setzt, sondern womöglich jedem eine besondere Arbeit zuerteilt; die Gefahr aber, daß die Integrierung der Arbeit, die Arbeitsvereinigung, nicht möglich sei, besteht allerdings bei Schülern, die auf dem „Fragetheater" ihre Intelligenz entwickelt haben, nicht aber bei Schülern, die vom ersten Tage ihrer Schulzeit an dazu angeleitet wurden, ohne den Fremdantrieb des Lehrers die Ansatzpunkte ihrer Denkarbeit selbst zu finden.

Was uns noch fehlt. Einiges: Die eben skizzierte Anschauung von der Aufgabe der Geschichte; die Universitätsprofessoren, die auf die Unterrichtsaufgabe der Lehrer Rücksicht nehmen; die Lehrer, die die Lebenserscheinungen der Nation und die Dokumente für ihre Erkenntnis völlig beherrschen; die Lehrpläne, die der Geschichte Raum schaffen (denn mit 2, höchstens 3 Stunden ist's nicht getan); die Lehrmethoden, die aus dem Aschenputtel die Königin machen; die Schulbibliotheken, die das Quellenmaterial und die geschichtlichen Darstellungen darbieten; die Schüler, die das erforderliche Maß von geistiger Schulung besitzen. Aber eine Zeit wie die unsere kann sich mit dem gegenwärtigen Unterrichtsbetrieb nicht begnügen. Sie wird die schulmeisterlichen Wenn und Aber wegfegen. Auch dem blödesten Auge ist soviel klar, daß der politische Indifferentismus des deutschen Bürgertums, der ja neuerdings sogar auf eine wissenschaftliche Formel gebracht ist, allgemach sich zu einer nationalen Gefahr ausgewachsen hat. Es ist schlechterdings unangängig,

daß unser Bürgertum sich von seiner wirtschaftlichen Arbeit absorbieren läßt und für die übrigen Gebiete des nationalen Lebens und des persönlichen Lebens nicht Lust noch Kraft übrig hat. Qu'est-ce que le tiers-état? Die Frage muß wieder gestellt werden, wenn auch in ganz anderem Sinne als ehedem. Die Existenz des vierten Standes, der in seiner Weise mit größter Energie Politik treibt, und zwar eine durch die absolute Gleichgiltigkeit gegen geschichtliches Werden ausgezeichnete „Idealpolitik", der seine politische Existenzkraft eben jetzt in einer kritischen Periode dadurch beweist, daß er die gänzliche Ideenarmut seiner Führer übersteht — die Existenz dieses vierten Standes zwingt dazu, mit der „Politisierung" des Bürgertums schnell, ganz schnell Ernst zu machen. Die Schule kann hier zu einer Genesung mithelfen, wenn sie — selbstverständlich ohne aus den Klassen Disputierklubs zu machen — ihre Schüler zunächst mit dem leidenschaftlichen Interesse am Erkennen des geschichtlichen Lebens der Nation erfüllt und sie dann zu dieser Erkenntnis befähigt. Dann entwickelt sich das Gefühl für die hohen Werte unseres nationalen Lebens und das Gefühl der Mit-Verantwortlichkeit für ihren Fortbestand sowie der Entschluß zu späterer politischer Arbeit. Die Herrschaft der naturwissenschaftlichen Betrachtung von Himmel und Erde, von Dingen und Menschen ist im Ablaufen. Die Zeit, in der die deutsche Nation dem Spiel der Kräfte, besonders der wirtschaftlichen Kräfte, die Gestaltung ihres Schicksals überließ, wird einer Zeit weichen, in der die deutsche Nation bewußt wollend in politischer Arbeit ihr Schicksal schafft. Daß dies geschehe aus tiefem Verständnis für das Leben des deutschen Volkes — dafür muß der Geschichtsunterricht an seinem Teil mitsorgen, selbst wenn das nationale Opfer einiger Sprachstunden gebracht werden müßte.

Das deutsche Lesebuch. Keine Schulbuchart kann auf eine so wechsel- und schicksalsvolle Geschichte, auf eine Geschichte, die so sehr Leidensgeschichte ist, zurückblicken wie das deutsche Lesebuch. Und die Ursache dieses wechselvollen Schicksalslaufs? Vor allem

war es eine: Das deutsche Lesebuch hat bis auf diesen Tag noch keine annehmbare Zweckbestimmung erfahren. Zweckbestimmungen genug, aber keine, die dem Dasein des Lesebuchs die volle Daseinsberechtigung gäbe. Was wunder, daß man neuerdings sehr pessimistisch über das Lesebuch gedacht und sein Daseinsrecht sehr eingeschränkt hat. An der Wiege des Lesebuchs stehen reichliche Zwecksetzungen: Erleichterung des Lesenlernens, Übermittlung gemeinnütziger Kenntnisse, Bildung des Verstandes, Förderung der „moralischen Glückseligkeit". Das Programm rationalistischer Pädagogik! An dieser Zweckbestimmung ist jedenfalls die Tendenz wertvoll: das Lesebuch soll dem Leben des Kindes dienen. Bei den Lesebüchern der zweiten Periode der Lesebuchgeschichte, in der das Lesebuch ein Sammelbecken alles Wissenswerten war, siegte das Stoffinteresse über jedes höhere Lebensinteresse. Eine ungemeine Verengerung der Zweckbestimmung brachte dann die Lesebuchrichtung, die das Lesebuch ausschließlich der sprachlichen Ausbildung, der Ausbildung im guten Lesen, im grammatischen Wissen, in der Rechtschreibung und im Stil, gewidmet sehen wollte. Dagegen bezeichnete einen wesentlichen Fortschritt die Erkenntnis, daß das Lesebuch den Kindern wertvolle und zwar volkstümliche Literatur bieten müsse, Stücke, die zwar auch den Umfang ihres Wissens erweiterten und ihre Denkfähigkeit erhöhten, vor allem aber Geist und Herz erfreuten. Das Gebotene sollte „eine Auswahl des Besten" sein, „was das Volk — sei es als ganzes Volk im Innersten einer Volksseele, sei es durch Kopf und Geist seiner besten Männer — gedacht, gedichtet und geschaffen habe, in Poesie und Prosa." Hier ist ein Prinzip gegeben, das zunächst einen objektiven Wertmaßstab für die Stoffe des Lesebuchs gewährt. Dieses Prinzip schließt alles Zurechtgemachte, alle gedrängten Übersichten, alles Inhaltsleere, alles stilistisch Minderwertige usw. aus. Es schafft so auch die innere Einheit in der deutschen Lektüre; denn bei der Lektüre selbständiger Schriftwerke (Erzählungen, Novellen, Epen, Dramen) ist ja auch der literarische Wert Prinzip der Auswahl.

Nach diesem Maßstab gereinigt, wird manches Lesebuch auf einen sehr geringen Umfang zusammenschwinden. In eben der Zeit, in der die Erkenntnis durchdrang, daß literarischer Wert und zwar „volkstümlicher" literarischer Wert erster Gesichtspunkt bei der Stoffauswahl sein müsse, fand man auch ein zweites Wertprinzip: die Rücksicht auf die Natur des Kindes; im Namen der kindlichen Natur forderte man anschauliche, konkrete, lebendige Stoffe; Stoffe, die der Freude des Kindes am Schauen und am Geschehen Rechnung trügen. Ein drittes Prinzip entsprach auf der Seite des kindlichen Subjekts dem Hauptprinzip auf der Seite des Objekts: die Stoffe des Lesebuchs sollten der nationalen Bildung dienen. Das Interesse der sprachlichen Ausbildung konnte bei diesen Zwecksetzungen in die zweite Linie zurücktreten, um so mehr, als es durch die Forderung literarisch wertvoller Stoffe im wesentlichen von selbst mitbefriedigt wurde. Ist nun freilich so eine genügende Zweckbestimmung gewonnen? Gewiß soll das Lesebuch der Bildung des ästhetischen Sinns, der Pflege der nationalen Gesinnung, dem Verständnis der deutschen Sprache und der Entwicklung der Darstellungskraft dienen. Aber so ist das Lesebuch noch nicht verknüpft mit jenem höchsten, umfassenden Zweck, dem der gesamte Unterricht und die gesamte Erziehungsarbeit dienen soll. Ist es richtig, daß dieser Zweck: Bildung des persönlichen Lebens heißen muß, so kann der Zweck des Lesebuchs eben auch nur dahin bestimmt werden, daß es in den Dienst der werdenden Persönlichkeit zu treten hat. In dieser Zweckbestimmung sind die bisherigen aufgenommen; aber sie greift weit über sie hinaus.

Der Gesichtspunkt des literarischen Werts genügt nicht, um aus der Fülle des Wertvollen das herauszuerkennen, was der Bildung des Schülers in ihren einzelnen Phasen am besten dient. Wohl kann für das Lesebuch nichts in Frage kommen, was nicht literarisch wertvoll ist; aber was aus dem literarisch Wertvollen ausgewählt und wie das Ausgewählte angeordnet werden soll, darüber kann nur von pädagogischem Gesichtspunkt aus entschieden

werden. Fordert man aber unter pädagogischem Gesichtspunkt nichts als Anpassung an das Geistes- und Gemütsleben des Kindes, so fehlt ein eigentliches teleologisches Prinzip; denn auf welches Ziel hin soll sich das Innenleben des Kindes entwickeln? Zudem ist dann das Lesebuch in völlige Abhängigkeit von den übrigen Unterrichtsfächern gebracht, von deren Einwirkung die Entwicklung des Geisteslebens abhängig gedacht werden müßte. Das Lesebuch kann aber und soll nicht ein Bildungsmittel neben anderen sein, sondern gemeinsam mit der in höheren Schulen an die Stelle des „schöngeistigen" Teils des Lesebuchs tretenden Schriftstellerlektüre ein Bildungsmittel von zentraler Bedeutung. Es sei ein Lebensbuch im Dienste der einer Lebensarbeit entgegenreifenden Persönlichkeit. — Daß das Lesebuch zentralisieren soll, ist eine bekannte, allerdings mehr ausgesprochene als verwirklichte Forderung. Aber solange das Prinzip dieser Zentralisierung nicht gefunden ist, solange wird es zu nicht viel mehr kommen als zur Verknüpfung unter sachlichen oder formalen Gesichtspunkten; dabei werden einzelne Lesebuchstücke oder Gruppen von Stücken den Kern bilden, um den allerhand Stoff aus dem sonstigen Unterricht gruppiert wird. Dagegen hat (wenn ich recht sehe) die Idee der Persönlichkeit die Kraft innerlicher Verknüpfung. Diese Idee verknüpft zunächst die Stoffgruppen der einzelnen Teile des Lesebuchs, denn alle Stoffe einen sich eben in der Beziehung auf die werdende Person, mögen sie nun aus dem Gebiet des Naturlebens oder des Menschenlebens entnommen sein. Ebenso verwachsen die einander folgenden Teile des Lesebuchs unter der Herrschaft der Idee der Persönlichkeit zur Einheit. Und endlich ist in dieser Idee noch der Gesichtspunkt gegeben, unter dem das Lesebuch die Stoffe des übrigen Unterrichts anziehen und mit den eigenen Stoffen zu einheitlicher Wirkung vereinigen kann. Naturgemäß muß der übrige Unterricht eine Fülle von Erkenntnisstoffen an die Geister der Kinder heranbringen, die der intellektuellen Bildung dienen und die der werdende Mensch nicht in den Ring von Erkenntnissen

aufnimmt, die für sein innerstes Sein, das persönliche Sein, von Wert sind. Dagegen soll das Lesebuch eben solche Stoffe darbieten, an denen sich persönliches Leben entfalten kann, Stoffe, die eben durch ihre starke Wirkung auf das gesamte Wesen des Schülers, nicht nur auf seinen Intellekt bleibende Elemente seines Geistseins werden können, Stoffe, die auch dann noch wirken, wenn sie selten oder nie über die Schwelle des Bewußtseins treten. Da nun aber sämtliche Schulfächer in ihren Stoffen solche personbildende Elemente bieten, so wird dann das Lesebuch naturgemäß das Mittel, sie heranzuziehen und in neuen Verbindungen zu Nutz und Frommen der werdenden Persönlichkeit zu verwenden. Selbstverständlich aber soll das Lesebuch, das sei hier in parenthesi bemerkt, nicht etwa der Gesinnungspaukerei dienen; nichts würde der Erziehung zur Persönlichkeit schärfer widersprechen; es soll nur in der Gestalt literarisch hochwertiger Stücke dem werdenden Menschen eben die Stoffe darbieten, an denen sich persönliches Leben entfalten kann. „Komm und siehe!" Soll das Lesebuch aber die personbildenden Elemente aus den übrigen Disziplinen anziehen können, so sind Stücke erforderlich, die, dem Stoffkreis dieser Disziplinen angehörig, das Personbildende in ihnen zur Wirksamkeit bringen. So tritt das Lesebuch zu den anderen Disziplinen in das Verhältnis des Nehmens, aber auch des Gebens; „auch des Gebens".

Lassen wir einen Augenblick die werdende Persönlichkeit des Kindes außer Auge, um zu sehn, auf welchen Gebieten sich das persönliche Leben der Erwachsenen auswirkt. Als Lebensgebiete der Persönlichkeit müssen, wie wir schon sagten, gelten: die Gebiete der Berufstätigkeit, des Gemeinschaftslebens, der Beziehung zur Natur, des Lebensverhältnisses zur Gottheit und das Gebiet der freien Leibes- und Geistesbildung. Von diesen Gebieten fällt für die werdende Persönlichkeit die Berufstätigkeit als solche aus; aber sie muß doch auch bei der „humanistischen" Bildung als ein wichtigstes Gebiet persönlichen Lebens im Hintergrunde stehn; und wenn bei der Schularbeit, obwohl sie an sich dem Gebiet der freien Geistes-

bildung angehört, ihr praktischer Wert gelegentlich dem Schüler zum Bewußtsein kommt, ja wenn die Schularbeit selbst in etwas den Charakter einer „Berufs"arbeit annimmt, ich meine nicht einer Arbeit für einen Beruf, sondern in einem Beruf, so dürfte das wohl kein Schade sein. Auf den anderen Gebieten persönlichen Lebens wirkt sich auch das Leben des heranwachsenden Menschen aus: die Familie ist ihm Pflegstätte des persönlichen Lebens; das Vaterland reicht ihm seine Güter zur persönlichen Aneignung dar; die Güter einer anderen Welt wollen in den innersten Kern des persönlichen Lebens aufgenommen werden; die Natur will nicht nur erkannt sein, sie fordert ein persönliches Verhältnis; die Fülle der Bildungsstoffe bietet sich dem Menschen zur Aneignung in das eigene Wesen und Leben dar. Mit der Gesamtheit seiner Anlagen, mit seiner durch diese Anlagen und die bisherige Entwicklung bedingten Eigenart steht er diesen Bildungsstoffen gegenüber; er zieht freudigen Herzens in sich hinein, was seiner geistigen Natur gleichartig ist, er lehnt ab, was ihr widerspricht oder doch zu widersprechen scheint, es sei denn, daß dies scheinbar Widersprechende doch ein leises Echo in seiner Brust weckt, oder daß er es, unter der Einwirkung seiner geistigen Pfleger, auf Hoffnung in den Kreis des Wissens hineinnimmt, das ihm um seiner Persönlichkeit willen lieb ist.

Soll nun das Lesebuch ein Lebensbuch sein, so muß es dem Schüler eben Stoffe darbieten, die in das Persönliche auf jenen Lebensgebieten hineinführen.

Einer der wichtigsten Lebenskreise, auf denen das Lesebuch dem Schüler literarisch wertvolle Stoffe darbieten muß, ist die Familie. Aus dem, was das Lesebuch gibt, muß der ganz unvergleichlich hohe Wert der Familie erkennbar werden; die Familie muß erscheinen als eine Stätte der Verjüngung des Volkes, als eine Pflegstätte der körperlichen und seelischen Kraft, als eine Stätte der Erziehung zu hohen Tugenden, zu besserem, zu persönlichem Leben, als eine Schutzstätte für die nationale Sitte, als eine Schicksalsstätte

für das Leben der sich aneinander reihenden Geschlechterfolgen, als eine Heimstätte für tiefes Gefühlsleben, als eine Kultstätte religiösen Lebens. In unserer Zeit, in der das Familienleben unter anderem durch die agitatorische Arbeit radikal gesinnter Frauen herabgesetzt wird, tut es not, dem heranwachsenden Geschlecht in allen Formen die Schönheit, Trautheit, die schaffende Kraft, die unvergleichliche Geschichte der deutschen Familie darzustellen. Selbstverständlich muß auch hier alle Aufdringlichkeit vermieden werden; vor allem keine Darstellungen mit lehrhafter Absichtlichkeit; nichts ad hoc Zurechtgemachtes. Man verbanne jene ganze Gruppe von Liedern und Liedchen, von Erzählungen und Beschreibungen, die dem Kinde der ersten Schuljahre, das (gottlob) doch meist von kindlicher Gesinnung erfüllt ist, Moral predigen sollen; als ob nicht durch eine anschauliche Darstellung schönen Familienlebens, vor allem aber durch gute Erzählungen aus dem Familienleben die Wertgefühle für die Gaben und Güter des Familienlebens entfaltet und bestimmt würden, aus denen sich die rechte Gesinnung von selbst entwickelt. Kleine Erzählungen, aus denen die Kraft familienhafter Gesinnung anschaulich hervorleuchtet, genrehafte Bildchen im Stile Ludwig Richters, die die Familie bei der Arbeit und der Feier schildern und von deutscher Heimlichkeit umwittert sind, breiter ausgeführte Erzählungen novellistischen Charakters, die wirkliches Leben bieten, Bilder aus der Jugend großer Männer, kulturhistorische Darstellungen aus der Lebensgeschichte der deutschen Familie, auch essayartige Betrachtungen, dazu dann Lieder, in denen die Poesie des deutschen Hauses widerklingt — dies alles diene dazu, dem heranwachsenden Geschlecht die hohen Lebenswerte der deutschen Familie anschaulich zu machen. Je weniger dabei Stoffe gewählt werden, denen die lehrhafte Absicht anzusehn oder doch anzufühlen ist, je mehr Erzähler, Dichter und Darsteller erkennen lassen, daß sie selbst voll Freude am deutschen Familienleben sind, um so eher werden diese Stoffe auf das Gemüt des Lesenden wirken; die ästhetisch wertvolle Form wird dabei als die selbstgewachsene Form

der dargestellten Gehalte erscheinen und so ihrerseits den Wert dieser Gehalte erkennen lassen. Die hohen Lebenswerte des deutschen Familienlebens werden aber nicht nur durch Darstellungen seines Glücks und Segens erkannt; auch aus dem Gegenteil, aus den Darstellungen des Unsegens familienloſen Daseins und zerstörten Familienlebens, wird diese Erkenntnis gewonnen. Und gerade unsere moderne Novellistik ist reich an Erzählungen, auch für das Lesebuch geeigneten, die das Leid und die Tragik des Familienhaders, der Familienlosigkeit darstellen; ist doch die Gefährdung der Familie durch die moderne Wirtschaftsweise, aber auch durch geistige Zeitströmungen eines der bedenklichsten Zeichen unserer Zeit. — Familie und Haus waren einst Ergänzungsbegriffe; sie sind es für die Mehrzahl der Familien unseres Vaterlandes nicht mehr. Familie und „Wohnung" heißt jetzt diese Lebensbeziehung; leider aber sind hier durch das moderne Wohnungsnomadentum die Verhältnisse so geworden, daß man vielfach kaum noch von Lebensbeziehung reden kann. Gewiß kann ein Familienleben so innerlich sein, daß es gegen steten Ortswechsel unempfindlich ist; aber dem deutschen Gemüt ist es eigen, auch die Wohnung, die wonnesame, mit persönlichem Gefühl zu umfangen; die Wohnung und — das Hausgerät. Das deutsche Gefühl ist in hohem Maße empfänglich für das Haus, das eine Geschichte, eine Familiengeschichte hat; dem Deutschen ist von Haus aus der Sinn eigen, der das Heimliche des Winkels zu schätzen weiß; gegen der „Urväter Hausrat" ist er durchaus nicht immer unduldsam; ohne an den Dingen zu kleben, behandelt er sie doch nicht kalt wie Sachen; sie sind ihm, weil sie lange in der Sphäre des persönlichen Lebens gestanden haben, selbst etwas Persönliches geworden. So gewiß das Lesebuch, um persönliches Leben zu fördern, das deutsche Familienleben schildern muß, und zwar als eine Stätte des persönlichen Lebens, so gewiß verdient auch das deutsche Haus einen Ehrenplatz in ihm. „Das deutsche Haus und seine Sitte" — so muß eines der Themen lauten, die das deutsche Lesebuch behandelt;

aber wieder sei es stark unterstrichen, nicht in lehrhafter Form. Das deutsche Haus — als Erlebnis, so möchte ich den Standort bezeichnen, von dem aus das Lesebuch das deutsche Haus fassen muß. Die Darsteller sollen uns willkommen sein, die uns in dem Hause der verschiedenen deutschen Landschaften den eigenartigen Lebensinhalt der deutschen Volksstämme darzustellen wissen, soweit ihn das Haus mit gestaltet und soweit er das Haus gestalten hilft. Ebenso werden uns solche Schilderungen lieb sein, die das „Hausleben" großer Männer schildern; Poesien, die uns den Bau eines Hauses, sein „Personenleben", seinen Untergang teilnehmend miterleben lassen; Darstellungen, die uns das alte deutsche Haus als eine Stätte alter, bis in die graue Vorzeit zurückreichender Sitte schildern; Erzählungen aus der Ehrengeschichte des deutschen Hausbaues; ästhetische Würdigungen der Bauweise des deutschen Hauses, vor allem solche, die es in lebendigem Zusammenhange mit dem in ihm sich entwickelnden Leben und mit seiner Umwelt auffassen. Es fehle auch hier nicht die Darstellung der Wohnungsnot. Die Schülerin aus den Kreisen des Mittelstandes werde nicht nur in dem Hause deutscher Vergangenheit und im deutschen Bauernhause heimisch; sie lerne nicht nur den Reiz verstehn, der auch einer Großstadtwohnung eigen sein kann, wenn Heimsinn ihn schafft und erfaßt; sie lerne auch das Elend der Wohnungsnot mitfühlen. Eine reiche Auswahl solcher Erzählungen, in denen unter anderen die Entwicklung eines glücklichen Lebens hemmenden Einflüssen auch die verhängnisvolle Wirkung des Wohnungselendes geschildert wird, steht zur Verfügung.

Je höher der Schüler in den Klassen aufsteigt, um so mehr muß sich naturgemäß auch der Kreis weiten, in dem sein persönliches Leben Nahrung findet. Aber niemals darf er in der „Welt" der deutschen Familie fremd werden. Das Lesebuch der Unterstufe muß ihn in dieser kleinen Welt aufsuchen, muß sie ihm in Poesie und Prosa ausschmücken und so noch mehr lieb machen, als sie es ihm schon ist. Und wenn dann das Lesebuch dem jugend-

lichen Zuge in die Weite und in die Ferne folgt, so darf es nicht die Heimkehr in die enge Welt des Hauses und der Heimat vergessen. —

Das Vaterland ist die größere Welt, die weitere Heimat, in der das Lesebuch seine jungen Freunde so heimisch als möglich machen muß. Hier hat das Lesebuch eine sehr ernste nationale Aufgabe zu erfüllen. Gewiß darf man Liebe zum Vaterland eine natürliche Empfindung nennen, die in dem gesunden Gemüt von selbst entsteht. Aber so gewiß es zu starkem Gefühl aus tiefem Verständnis und klarem Werturteil, zu persönlicher Entscheidung und Entschiedenheit für das Vaterland kommen soll, so gewiß das Gebiet des Lebens im Vaterland ein wertvolles Gebiet persönlichen Lebens ist, so gewiß darf das Lesebuch nicht ein Sammelsurium nationaler Stoffe bieten, sondern es muß das Beste, das Anschaulichste, das Gehaltvollste, das Lebendigste, das Kräftigste unter dem ästhetisch Wertvollen darbieten, damit aus dem klaren Wertgefühl sich das starke Pflichtgefühl entwickle, am Schicksal des Vaterlandes in Freud und Leid mitfühlend teilzunehmen und nach dem Maß der individuellen Kraft in Wort und Tat mitzuwirken; teilzunehmen und mitzuwirken nicht, indem man unpersönlich irgendwelchem Massenzuge folgt, sondern in persönlicher Denk- und Sinnesweise. Ja, und mit dieser Teilnahme und dieser Mitwirkung ist es nicht getan; man würde bei aller Stärke der Teilnahme und aller Kraft der Mitwirkung an den nationalen Aufgaben doch dem Vaterlande noch nicht geben, was ihm gebührt. Das Vaterland muß von seinen „Kindern" die Verwirklichung deutscher Art in ihrem Wesen, in ihrem persönlichen Sein fordern.

Soll das Lesebuch in diesem Sinne der Entwicklung nationaler Persönlichkeiten dienen, so muß es deutsches Leben darstellen, „Leben" im vollsten Sinne des Worts. Deutsches Leben in der Vergangenheit und in der Gegenwart; deutsches Leben mit seinen charakteristischen Ausprägungen in den einzelnen Landschaften und Volksstämmen; deutsches Leben in Stadt und Land; deutsches

Leben in allen Ständen; deutsches Mannes- und Frauenleben; deutsches Leben in der Familie, in der Gemeinde, im Staat, in der Kirche; deutsches Leben im Denken und Dichten, im Fühlen und Wollen, im Sprechen und Handeln, in der Gestaltung des Charakters und des Personenlebens. Die Aufgabe des Lesebuchs ist nicht die der Geschichte, der Literaturgeschichte, der Volkskunde; denn es ist in keinem Sinne Realienbuch. Es soll nicht etwa als Stoffbuch neben diesen Disziplinen hergehn; darum lehnt es auch jeden Anspruch an Vollständigkeit ab, den sich in gewissem Sinne diese Fächer stellen müssen. Nicht was irgendeinmal deutsches Leben war oder irgendwo deutsches Leben ist, fällt in den Interessenkreis des Lesebuchs, sondern nur das, was dem deutschen Menschen der Gegenwart für ein nationales Personenleben bewußt und wertvoll sein muß. Alle lediglich geschichtlichen oder volkskundlichen Stoffe, aus denen das nationale Personenleben keine Nahrung ziehen kann, sind an der Schwelle abzuweisen. Daher sind solche Stoffe zu wählen, zu denen der Gegenwartsmensch darum eine innerliche Stellung hat oder doch haben kann, weil sie spezifisch deutsch sind. Das „Deutscheste" gebührt dem deutschen Lesebuch. Nicht aus den Zeiten des matten, unkräftigen Deutschtums, sondern aus den „Hochzeiten" des Deutschtums, in denen das deutsche Wesen zu voller Schönheit und Kraft aufblüht, sind die Stoffe geschichtlichen Inhalts zu wählen. Bei der Lektüre solcher Stoffe muß der junge Deutsche miterleben, wie deutsche Helden, Helden des Schwertes und Helden des Geistes, um hohe Ziele ringen; wie deutsche Vaterlandsliebe zum großen Opfer treibt; wie deutscher Freiheitsdrang die Ketten sprengt; wie deutsche Treue in freiem Dienst ihre Macht zeigt; wie deutsche Innerlichkeit gegen undeutsche Veräußerlichung ringt; wie deutsches Personenleben sich um Aneignung des Weltstoffs, um innere Gestaltung, um innere Einheit müht. — Soll aber ein lebendiges Bild deutschen Wesens gewonnen werden, so muß das Lesebuch vor allem das deutsche Volk in der Aktion, im Wirken und Schaffen, im Kämpfen und

Ringen, im Auswirken seines Innern darstellen. Nicht daß eine ruhige Zustandsschilderung, ein behagliches Stilleben unberechtigt wäre; schon der Sinn des Deutschen für behagliches Existieren, für Träumen und für Beschaulichkeit fordert dies. Aber in erster Linie: Handlung, und zwar Handlung, in der sich das Innere auslebt. So bringe das Lesebuch Darstellungen großer weltgeschichtlicher Augenblicke, in denen sich das deutsche Wesen gleichsam konzentriert, großer Zeitläufte, die das Volk in großer Aktion zeigen. So suche das Lesebuch das deutsche Volk auch bei der Arbeit auf. Das deutsche Volk! Denn volkstümlich muß das deutsche Lesebuch auch höherer Schulen in dem Sinne sein, daß es das Volk als Volk würdigt. Das Volk schauen wir aber auch in den großen volkstümlichen Gestalten, die gleichsam ein Auszug deutschen Wesens, ein klarer Ausdruck des Strebens der Nation sind. Geistige und körperliche Bildung, das Berufsleben, das Leben in den Gemeinschaften, das Leben in der Natur, das Leben in der Gemeinschaft mit Gott — das waren die Gebiete des Personenlebens (s. o.). Da nun nicht ein weltbürgerliches Personenleben, sondern ein deutsches Personenleben Ziel unserer Bildungsarbeit sein soll, so muß das Lesebuch vor allem deutsches Bildungsleben, deutsche Berufsarbeit, deutsches Gemeinschaftsleben (im Freundschaftsverbande, in der Familie, in der Genossenschaft, in der Gemeinde, im Staat, in der Kirche), deutschen Natursinn, deutsche Religiosität darstellen.

Vaterland! Deutsche Gesinnung umfaßt mit dem deutschen Volke auch das deutsche Land; eines ist ja mit dem andern und durch das andere geworden, was es ist. Das Lesebuch schildere das deutsche Land vor allem so, wie es das Gemüt des Menschen sieht, der die Fühlung mit der Erdstelle, auf der er geboren, nicht nur nicht verloren hat, sondern als ein wertvolles Stück Innenleben pflegt; dann wird auch auf die Landschaften, die einem verwöhnten ästhetischen Sinn nichts oder nur wenig bieten, ein milder Glanz fallen. Als etwas Hocherfreuliches muß es ferner erscheinen, daß in den letzten Jahrzehnten Maler und Dichter um die Wette

durch hingebende Betrachtung, durch tiefe Einfühlung uns befähigt haben, die deutschen Landschaften zu genießen, die zwar nicht „pittoresk", aber doch malerisch sind; sie haben damit dem deutschen Gemüt mit seiner Neigung für das „Intime", für die Stimmung zum Siege über die einseitige Freude an den schönen Formen geholfen. Das Lesebuch der oberen Klasse biete solche Schilderungen im Stile der Worpsweder. Ein Zyklus von Bildern entrolle die Mannigfaltigkeit und charakteristische Verschiedenheit der deutschen Landschaft. Zur ästhetischen Auffassung des deutschen Landes trete dann die kulturgeographische; sie zeige das unauflösliche Ineinander von Natur und Menschentum in der Kultur. Lebendige Darstellung schildere hier, wie die Natur gibt und empfängt und wie im Wechselspiel der Mensch empfängt und gibt, wie die deutsche Landesnatur den Menschen erzieht, indem sie seinem Willen dankbare Ziele, nahe und ferne, niedrige und hohe, egoistische und altruistische, steckt, und wie umgekehrt der Mensch die Natur erzieht, indem er sie sich unterwirft, ihre Energie in Dienst nimmt und zu immer höheren Leistungen entwickelt. So erscheine in den Schilderungen die Natur des deutschen Landes als ein Inbegriff von schöpferischen Kräften und die Nation, die diese Natur sich untertan gemacht hat, auch als ein Inbegriff von Kräften, von Kräften, die die willige oder widerwillige Anerkennung einer Welt besitzen. Daß Bilder dieser Art leicht von der kulturgeographischen zur ästhetischen Betrachtung hinüberführen, sei nur erwähnt: schaffende Kraft ist ja auch der Hauptvorwurf der darstellenden Künste.

Ein Zwischengebiet zwischen Familie und Staat, auf dem sich gleichfalls das persönliche Leben der Erwachsenen betätigen muß, ist die Gemeinde im politischen Sinne. Je größer in unserer Zeit die Kulturaufgaben der Gemeinden werden, je mehr wird sich jedes Gemeindeglied der Pflicht aktiver Teilnahme am Gemeindeleben bewußt werden müssen; diese Pflicht entspricht dem Recht, das den Gemeinden, besonders den Städten, durch das Recht der Selbstverwaltung gegeben ist. Nicht nur etwa darum, weil

die stadtpolitische Tätigkeit eine ausgezeichnete Schulung für die politische Tätigkeit im Staat ist, sondern vor allem wegen der täglich wachsenden kulturellen Bedeutung der Städte, und hier wieder vor allem der Großstädte, ist dringend zu wünschen, daß jeder Bürger die Verpflichtung fühle, an dem Schicksal der Gemeinde denkend, fühlend und wollend Anteil zu nehmen. So wird dann dem Gemeindeleben das Maß von Intelligenz, innerer Teilnahme und Energie zugeführt, das namentlich die großen Städte, diese Staaten im Staate, fordern müssen. Gilt die Forderung der Teilnahme am Gemeindeleben zunächst auch den Männern, so wird allem Anschein nach in der Zukunft der Frau ein größeres Maß von Rechten und Pflichten im Gemeindeleben zuwachsen. Auch die Frau muß in ihren Gesichtskreis das Wohl und Wehe der Gemeinde, in der sie lebt, aufnehmen; steht sie in der Familie, so kann ihre Teilnahme auf mancherlei Radien vom Mittelpunkt ihres Wirkens aus in das Leben der Gemeinde übergreifen; ich erinnere nur an die soziale Hilfsarbeit. Der Frau der Zukunft wird auch Gemeindesinn, wahrlich nicht die schlechteste Form des Gemeinsinns, eigen sein müssen.

Das Gemeindeleben spielt sich ab in einer bestimmten Siedelungsform. So gewiß zwischen dem Gemeindeleben und der Siedelungsform die engsten Wechselbeziehungen bestehen, so gewiß muß die Siedelung Gegenstand lebhaften Interesses sein; und zwar nicht nur ihre gegenwärtige Gestalt, sondern auch ihre Geschichte, denn ihre Gegenwart ist nur aus ihrer Vergangenheit, d. h. aus der Gesamtheit der in ihrer Vergangenheit wirksamen natürlichen und kulturellen Bedingungen, genügend zu verstehn. Übrigens darf die Siedelung nicht nur unter kulturellem Gesichtspunkt, d. h. als Wirkung und Ursache kulturellen Lebens, behandelt werden, sondern auch die Ästhetik hat ihr Recht an der Siedelung. Und zwar ist nicht nur dies und das in ihr, sondern das gesamte Ortsbild unter ästhetische Gesichtspunkte zu rücken. Die Siedelung ist nun der Schauplatz des natürlichen, wirtschaftlichen, „gesellschaftlichen",

politischen, geistig-sittlichen, religiösen Lebens; damit zugleich auch der Schauplatz, auf dem sich mancherlei Verhältnisse der Gemeinschaft wie auch des Gegensatzes entwickeln und auswirken. Vor allem aber hat die Notwendigkeit, den Siedelungsprozeß sowie das Leben in der Siedelung einer Ordnung zu unterwerfen, zu der Organisation geführt, in der der Gesamtwille der Bürgerschaft zugunsten des Gesamtinteresses zur Wirksamkeit kommen soll, d. h. zur städtischen Verwaltung.

Schon ein Blick in das Inhaltsverzeichnis des Haushaltsplans einer Mittelstadt, wievielmehr einer Großstadt läßt die Fülle der Kulturtätigkeit erkennen, die von einer städtischen Verwaltung zu leisten ist. Man denke nur an die Regelung des Siedelungsprozesses, an die Versorgung der Stadt mit Wasser, Licht, motorischer Kraft, an die Verwaltung der städtischen Liegenschaften, an die Arbeit der Wohlfahrtspolizei, an die Fürsorgetätigkeit zugunsten der Kranken und Armen, an die Veranstaltungen zugunsten des Sparsinns, an die höhere Kulturtätigkeit, die der Erziehung, der Bildung, der Befriedigung des religiösen Bedürfnisses gilt. Eine Fülle von Tätigkeiten, die auf kleinem Raum zusammengedrängt sind; von Tätigkeiten, die untereinander vielfach grundverschieden sind, vielfach aber auch ineinander hinüberspielen, jedenfalls aber durch das einheitliche Ziel des öffentlichen Wohls zusammengefaßt werden.

Für die Mitarbeit am Gemeindeleben ist ferner die Kenntnis der physischen und psychischen Wirkungen des städtischen Lebens von größter Wichtigkeit. Das Auge des gemeinsinnigen Menschen muß sich auf die Gestaltung richten, die körperliches und geistiges Wesen seiner Mitbürger annimmt; in der letzteren Richtung darf nicht nur das moralische Leben, sondern es muß auch das intellektuelle Leben, das Gefühls- und das Willensleben erwogen werden. Fragen wie die Frage nach der in einer Stadt entwickelten allgemeinen Intelligenz, nach den dominierenden Richtungen der intellektuellen Tätigkeit, nach den Zielen des Wollens, nach dem Maße der Energie in der Durchführung des Willens, nach dem Glücksstande

(nicht nur dem Glücksgüterstande) der Bürger usw. dürfen nicht als belanglos beiseite geschoben werden. Dabei ist die Bürgerschaft, die durch die Mauern zu einer Lebensgemeinschaft zusammengefaßt ist, zunächst auf die durch das natürliche, das wirtschaftliche, das politische, das geistig-sittliche, das religiöse Leben gegebenen Gruppen hin anzusehn, weil sich innerhalb dieser Gruppen körperliche und geistige Besonderheiten ausbilden; erst dann sind die Beziehungen zwischen diesen Gruppen, die gegensätzlichen und die einigenden, psychisch zu betrachten. Was aber hat die Schule mit dem Gemeindeleben zu tun? Nun — wenn das Leben in der Gemeinde eine Domäne des persönlichen Lebens ist, dann hat allerdings die Schule ein dringendes Interesse daran, ein Interesse für das Gemeindeleben zu erwecken, das über die Schule hinaus in das Leben fortwirkt. Es geht schlechterdings nicht länger an, daß unsere Schüler die Verfassung der antiken Stadtrepubliken genau kennen, dagegen von der Verfassung und der Kulturstellung deutscher Städte keine Ahnung haben. Der Geschichtsunterricht wird bei seiner hoffentlich in beschleunigtem Zeitmaß sich vollziehenden Umformung vom Unterricht in politischer Geschichte zu kulturgeschichtlichem Unterricht die kulturelle Bedeutung der Städte nicht nur in den Perioden, in denen sich ihre Geschichte immer schon in den Unterricht gedrängt hat, sondern in fortlaufender Betrachtung verfolgen müssen. Und in dem breitangelegten Gegenwartsbilde, mit dem der Unterricht abschließt, wird die städtische Kultur stark zu betonen sein. In der Geographie wird die zurzeit sich durchsetzende stärkere Betonung der Kulturgeographie von selbst der gründlicheren Einführung in das deutsche Städteleben zugut kommen. Da, wo man Kunstbetrachtung pflegt, wird mehr als bisher der Schönheit der Siedelungen Beachtung geschenkt werden können. Vor allem aber wird der Heimatkunde die Aufgabe zufallen, die Schüler mit ihrer Heimat so vertraut zu machen, daß sie diese Heimat nicht nur verstehen, sondern auch verstehend lieben. Heimatskunde soll nicht nur Unterrichtsfach, sondern auch

Unterrichtsprinzip sein; auch würde ich es unbedingt für nötig halten, daß der Unterricht der abschließenden Klassen das Heimatkundliche noch einmal zusammenfaßt und (wo das die Höhenlage der Bildung zuläßt) besonders nach der psychologischen Seite hin vertieft. Welchen Standpunkt aber nimmt das deutsche Lesebuch ein?

Zunächst müssen wir jedem Lesebuche, und wenn auch nur in der Form eines Anhangs, einen heimatskundlichen Teil wünschen. Im übrigen bringe das Lesebuch aus der Geschichte der deutschen Städte Darstellungen, die auf das persönliche Leben zur Bildung des bürgerlichen Gemeinsinns, der Liebe zur Heimatsgemeinde und zum Heimatsort wirken. Die älteren Lesebücher, auch die für höhere Schulen, betonten zu stark das Landleben. So gewiß es nun auch nötig ist, daß die modernen Lesebücher, auch die für städtische Schulen bestimmten, kräftige und schöne Darstellungen aus dem Landleben bringen, so sehr muß anderseits auch das Leben in der Stadt so dargestellt werden, daß ein reiches Gefühlsleben entstehn, daß Freude an der Schönheit deutscher Städte, Ehrfurcht vor ihrer großen Vergangenheit, Respekt vor der in ihnen konzentrierten Lebensenergie, Achtung vor ihrer Kulturaufgabe, Interesse an der Fülle eigenartiger Charaktergestalten unter den Städten, Teilnahme für ihre Schicksale sich entwickeln kann. Nicht daß Schönfärberei getrieben werde; auch die Kulturschäden des Stadtlebens, soweit sie in den Gedankenkreis der Schüler fallen, sind zu berücksichtigen. Aber die Grundstimmung der Darstellungen sei doch positiv; sei getragen von der Erkenntnis der Kulturmacht der deutschen Städte; nicht als „notwendige Übel", wie es einer „paganischen" Auffassung scheinen könnte, sondern als Kulturstätten von höchster Bedeutung für das gesamte nationale Leben müssen die deutschen Städte dargestellt werden. —

Am stärksten sollte sich persönliches Leben im Berufe ausprägen. Zur Bewertung eines Menschen ist im allgemeinen kein Lebensverhältnis wichtiger als sein Verhältnis zu seinem Beruf. Der Beruf bildet normalerweise den Hauptinhalt des Lebens; in

dem Beruf sollte sich mithin auch das persönliche Leben am stärksten ausprägen. In manchem modernen Beruf überwiegt allerdings das Technisch-Mechanische so stark, daß die Berufsarbeit unpersönlich bleibt; einer der unerfreulichsten Züge moderner Kultur. Der „Beruf" der Frau schlechthin ist das als Beruf (ja, als Amt) aufgefaßte wundersame Ineinander der Gattinnen-, Mutter- und Hausfrauentätigkeit; ein Beruf, der schon darum, weil er sich mit Persönlichkeit förmlich sättigen läßt, weil er vor allem die Ausgestaltung des Verhältnisses von Person zu Personen fordert, aller modernen Verunglimpfung zum Hohn nicht genug gepriesen werden kann. Andere Frauenberufe werden der Frau um so besser „liegen", als die Frau in ihnen persönliches Leben auswirken kann. Eine der schönsten Früchte der höheren Mädchenbildung ist der Wille zum Beruf, d. h. der Entschluß, in einer geschlossenen Lebensarbeit sich zur Persönlichkeit auszugestalten. Will die Schule auch hier der Entfaltung persönlichen Lebens dienen, so muß sie die Berufsarbeit in ihrem ganzen Wert entfalten. Und wenn dem Lesebuch die Pflege persönlichen Lebens in ganz besonderem Maße zugewiesen werden soll, so liegt hier wieder eine große Aufgabe. Vor allem erscheine die Bedeutung des Berufs eben für die Ausgestaltung der Persönlichkeit in hellem Lichte. Im Beruf entfalten sich die Kräfte des Menschen; er wird zu einer Quelle des Glücks, wenn Kraft und Last, Gaben und Aufgaben im rechten Verhältnis zueinander stehen; er kann eine Quelle des Unglücks werden, wenn entweder die Berufsaufgabe über die persönliche Kraft oder diese über jene überschießt. Die Treue, mit der ein Mensch seinen Beruf ausfüllt, ist einer der wertvollsten Maßstäbe für seinen sittlichen Wert. Die Gestalt, die der einzelne seinem Berufswirken gibt, kann der Abdruck seiner Persönlichkeit sein, falls nicht nur der Beruf den Menschen, sondern auch der Mensch den Beruf eigenartig gestaltet. Der Beruf als solcher ist auch ein Band, das sich um die Glieder einer Nation legen kann, falls nur die Notwendigkeit beruflicher Differenzierung erkannt wird. Das deutsche Lesebuch suche, so sagten wir bereits

oben, die einzelnen Berufe bei ihrer Arbeit auf. Es hüte sich dabei vor Einseitigkeit; es vergesse über den Berufen der Urproduktion und des Handwerks, die naturgemäß in den älteren Lesebüchern überwiegen, die Berufe der modernen Technik nicht. Und dabei walte in den Darstellungen nicht der finstere Geist Meuniers, sondern der deutschere, künstlerischere, fröhlichere Geist, mit dem Menzel die Arbeit auffaßt. Auch die Arbeit der Geistesarbeiter werde berücksichtigt, so die Arbeit des „Erfinders", des Technikers, des Arztes, des Lehrers, des Gelehrten, des Geistlichen, des Künstlers. Die Darstellungen seien Darstellungen aus dem Leben, denen äußere Richtigkeit und innere Wahrheit eigen ist. Zum Glück verfügen wir seit einiger Zeit über Prosa, in der die Arbeit einerseits technisch richtig aufgefaßt, anderseits mit feiner poetischer Stimmung dargestellt wird. Das deutsche Lesebuch muß davon Akt nehmen, daß die Kunst der Darstellung sich auch der spröden Stoffe aus dem Gebiet der modernen Technik mit gutem Erfolg bemächtigt hat. Der Geist aber, der die Darstellungen durchweht, sei die Ehrfurcht vor der sittlichen, der personenbildenden Kraft der Arbeit.

Ein zartes Gebiet persönlichen Lebens ist das Verhältnis des Menschen zur Natur. Ein Mensch, der ein allseitig entfaltetes Personenleben führt, muß auch ein persönliches Verhältnis zur Natur haben. Ein persönliches Verhältnis — darauf liegt der Nachdruck. Man kann als Techniker die Natur oder doch einen Teil ihrer Kräfte beherrschen, man kann als Gelehrter ihr Geheimnis belauschen, aber das Verhältnis kann dabei unpersönlich sein. Erst wenn ich die Natur auf mein Gefühl einwirken lasse und diese Einwirkung persönlich verarbeite, erst dann habe ich ein persönliches Verhältnis zu ihr. Die Lieblichkeit, die Schönheit, die Größe, die Erhabenheit, die Furchtbarkeit der Natur ist um mich; die Freude an ihr, die Bewunderung für sie, das Staunen vor ihr drängen sich mir auf und wollen Elemente meines persönlichen Lebens werden; gebe ich mich diesen Eindrücken in freier

Zuneigung und nach meiner Natur zwischen ihnen wählend hin, so gewinne ich eben jenes persönliche Verhältnis, das zum vollen Maße persönlicher Bildung gehört. Für die pantheistische Naturanschauung und für die Mystik verschlingt die Natur die Person, geht die Person in das unpersönliche Absolute auf; für unsere persönliche Betrachtung wird die Natur als ein Ganzes wie auch in ihren einzelnen Erscheinungen und Kraftoffenbarungen Element eines freien Personenlebens. Das Lesebuch grenze sich gegen die Disziplinen, die sich fachwissenschaftlich mit der Natur beschäftigen, in der Weise ab, daß es einerseits eine spezifisch ästhetisch wertvolle Darstellung biete und anderseits die Natur, das Naturgeschehen und die Naturwesen so darbiete, daß sich ein persönliches Verhältnis zu entwickeln vermag. Ein Wegweiser für die Anfangsstufen des Unterrichts ist der natürliche Interessenzug des Kindes, das sich ja von selbst zu den Naturdingen in persönliche Beziehung bringt. Das Lesebuch, das dem Kinde überhaupt beim Ausbau seiner kleinen Welt helfen soll, schildere ihm Blumen und Tiere, zu denen es, weil sie ihm nahe sind, ein persönliches Verhältnis gewinnen, die es mit der personifizierenden Wärme seines Herzens umfassen kann; es schildere ihm auch die Frau Sonne, die wilden Winde usw. Überall aber, wo das Lesebuch die Natur darstellt, walte Leben, denn nur zur lebendigen Natur wird eine lebendige innere Beziehung gewonnen. Dies Prinzip durchdringe auch die biologische Betrachtungsweise; hier sollen die Pflanze, das Tier nicht als ein Notprodukt der Lebenslage, in die sie gekommen sind, erscheinen, sondern als Träger eingeborener Kräfte, dank denen sie sich anpassen, aber auch behaupten. Je höher in den Klassen hinauf, um so mehr erscheine die Natur als ein Inbegriff, als ein Kosmos von Kräften; um so mehr verfeinere sich anderseits die ästhetische Betrachtung zum Miterleben und zur Einfühlung. So biete das Lesebuch und die sich ihm anschließende freie Lektüre dem werdenden Personenleben die Natur so dar, daß der Antrieb zu einem persönlichen Verhältnis stark empfunden wird. —

Körperliche und geistige Bildung — auch dies Gebiete für persönliches Leben. Ist der Körper Organ und Symbol des Geistes, so muß sich im körperlichen Leben auch persönliches Leben darstellen, so muß das Körperleben auch persönlich bestimmt werden. Die Zeit der Gleichgültigkeit gegen das körperliche Leben der Schüler ist ja gottlob vorbei, und die Zeit, in der durch eine freiere Gestaltung der Leibesübungen auch der Individualität ihr Recht wird, ist hoffentlich im Anzuge. Das Lesebuch der höheren Schule gehe nicht in falschem Gelehrtenstolz am menschlichen Körper vorüber; es behandle ihn so, daß auch hier der Antrieb zu persönlichem Leben entsteht. Physiologisch, psychologisch, ästhetisch, historisch, kulturgeographisch und religiös betrachtet, erscheine der Körper als ein Gegenstand von höchster Würde. Als ein Inbegriff von Organen und Organsystemen, als ein Ganzes von wundervoller Differenzierung und Integrierung, als ein Kosmos von Kräften, als ein „Tempel" des göttlichen Geistes, als das Werkzeug und der Spiegel der Seele, als ein bei aller Naturgegebenheit von innen heraus formbares Gebilde — so stelle er sich dem Schüler dar, der erkennen soll, daß auch der Körper den Kräften persönlicher Gestaltung zu unterwerfen ist. Am meisten wird hier mit den Schilderungen plastischer Kunstwerke getan sein; NB. nicht nur antiker, sondern auch moderner Kunstwerke, besonders solcher, die durch die Anschauung lehren, daß der Geist den Körper baut. Aber auch der physiologischen Darstellung des Körpers sei Raum gegeben. — Geistige Bildung, „Bildung" schlechthin, ist in unserer Zeit Gegenstand heißesten Bemühens; immer neue Bildungsstoffe drängen herzu, um womöglich in den innersten Ring der Bildung aufgenommen zu werden. Unser Bildungsstreben wird von einem Stofftrieb beherrscht, zu dem der Formtrieb, der Trieb, den Stoff zusammenzufassen, nicht im rechten Verhältnis steht. Vor allem fehlt dem Bildungsstreben die Kraft des Persönlichen; die angeeignete Bildung ist allenfalls geistiger, aber nicht persönlicher Besitz; die Mode des Tages, nicht die persönliche Neigung, nicht

das Verlangen nach Ausgestaltung des persönlichen Lebens bedingt die Auswahl der Bildungsstoffe; Anschauungen und Urteile (besonders Werturteile) werden nicht auf Grund persönlicher Entscheidungen, sondern nach der herrschenden Meinung aufgenommen; sie sind wohl gebrauchsfertig, aber nicht innerlich angeeignet. Daß die Bildung unserer Zeit wieder persönlicher werde, ist eine Grundforderung, von der sich auch die Schule in ihrer Unterrichtsarbeit entscheidend beeinflussen lassen muß. Sowohl die Stoffauswahl wie die Lehrpläne und Lehrgänge, vor allem aber die unterrichtliche Technik werden auf die Ausgestaltung persönlichen Lebens hinwirken müssen. Das Lesebuch selbst soll ja nach unserer Leitidee ganz und gar in den Dienst der Persönlichkeitsbildung gestellt werden, indem es solche Stoffe darbietet, die zur inneren, zur persönlichen Aneignung drängen. Doch wird es auch dadurch dem Werden persönlicher Bildung dienen, daß es Beispiele persönlicher Bildungsarbeit als Musterbilder darbietet. Der Einblick in den Werdegang der großen Geister unseres Volkes, besonders unserer Klassiker, wird den Schülern und Schülerinnen oberer Klassen verdeutlichen, was persönliche Bildungsarbeit ist. —

Endlich das religiöse Leben; das Gebiet wichtigster, tiefgreifendster Entscheidungen der Persönlichkeit; ein Gebiet, auf dem es sich am bittersten rächt, wenn öder Traditionalismus und unpersönliches Wesen statt persönlichen Lebens herrscht. Dies Gebiet vom Lesebuch auszuschalten, hieße das allerwichtigste Gebiet persönlichen Lebens ausschalten; man hätte dann eine peinlich verkürzte Ansicht vom persönlichen Leben. Die Stoffe aber, die das Lesebuch darbietet, müssen, wenn sie persönlicher Religiosität dienen sollen, persönliche Religiosität und religiöse Persönlichkeit darstellen. Selbstverständlich kein Dogmatisieren, selbstverständlich kein Historisieren, selbstverständlich kein Katechisieren; selbstverständlich kein aufdringliches Mahnen und Strafen. Dargestellt werde religiöses Leben: Leben in dem Glück der Gottnähe und in dem Elend der Gottferne; Leben in Kampf und in Ruhe; Leben in der Tat und

in der Beschaulichkeit; das Leben im Glauben, durch den der Mensch auffährt in Gott, und das Leben in der Liebe, in der der Mensch niederfährt zu dem Nächsten und doch in Gott und göttlicher Liebe bleibt; das Leben in Gemeinschaft mit Gott und das Leben in Gemeinschaft mit dem Nächsten; das Leben in der Selbstverneinung und in der Selbstbehauptung. Auch das Äußere, das Kultische des religiösen Lebens wird man bedenken: den Sonntag in seiner religiösen Schönheit, den Gottesdienst in seiner den Sinn erhebenden Feierlichkeit, das christliche Jahr in der Fülle der diesen Jahresverlauf umspielenden Gefühle, die christliche Sitte mit ihrem tiefen Inhalt. Große religiöse Einzeltaten, noch mehr aber religiöse Lebenswerke in den Grundzügen wird man als Beweise des Geistes und der Kraft, als Beweise des persönlichen religiösen Lebens darbieten; solche Anschaulichkeit wird der Erkenntnis des religiösen Lebens jene Frische geben, die überzeugend wirkt. Vor allem aber fehle nicht der unmittelbare Ausdruck des religiösen Gefühls im religiösen Liede. Auch der religiösen Betrachtung mag, zumal sie in wertvoller Literatur vertreten ist, Raum gegeben werden. Besonders wirkungsvoll aber werden die religiösen Stoffe sein, wenn sie die inneren Beziehungen des religiösen Lebens zu allen anderen Gebieten, auf denen persönliches Leben sich auswirkt, erkennen lassen; wenn religiöses Familienleben, religiöses Volksleben, religiös geweihtes und gewürdigtes Berufsleben dargestellt wird, wenn vor allem jene einzigartige Durchdringung nationalen und christlichen Lebens geschildert wird, die sich in der Seele des deutschen Volkes vollzogen hat. —

„Freiere Gestaltung des Unterrichts." Ein Schlagwort für eine dringende Zeitforderung. Man vergleiche P. Cauer: „Zur freieren Gestaltung des Unterrichts" (Leipzig 1906); dazu die Berichte über den dritten Deutschen Oberlehrertag. Erhoben wird diese Forderung besonders im Interesse eines besseren Über-

gangs von der Mittelschule zur Hochschule. Man stellt einen schweren Hiatus zwischen beiden „Schulen" fest, indem man auf den Gegensatz zwischen Arbeitszwang auf der höheren Schule und Arbeitsfreiheit auf der Hochschule, zwischen den unselbständigen Arbeitsformen dort und der Forderung selbständiger Arbeit hier hinweist. Zunächst eins: Sollte man diese Forderung statt zuerst aus diesem Grunde nicht zuerst aus der Erkenntnis heraus erheben, daß die freiere Gestaltung des Unterrichts durch das Gesetz des geistigen Fortschritts auf der höheren Schule selbst gefordert wird? Denn darüber ist man nun wohl sich endlich klar geworden, daß die höhere Schule um ihrer Selbsterhaltung willen mit der geistigen Gängelei, die ihr Lehrverfahren vielfach beherrscht — ich denke dabei z. B. an die Tyrannei des Frage-Antwortverfahrens — ein schleuniges Ende machen muß. Wenn die höheren Schulen endlich grundsatzmäßig allen Stoff aus ihren Lehrplänen ausscheiden, der nicht kraftbildend wirkt, wenn sie in ihren Lehrgängen und Lehrplänen von dem Prinzip der geistigen Kraftentwicklung bestimmt werden, dann muß es zu einer „freieren Gestaltung des Unterrichts" kommen. Wann und wo? Wird mit der Grundforderung „Selbsttätigkeit" — „durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit" Ernst gemacht, dann ist dem herrschenden Lehrverfahren gegenüber vom ersten Schultag an die Parole: freiere Gestaltung des Unterrichts. Keine größere Sorge darf dann der Lehrer haben als die Emanzipation seiner Schüler zu immer freieren Arbeitsformen, zu immer selbständigerer geistiger Leistung. Jedes neu auftretende Fach wie jedes neue Teilgebiet eines Fachs beginnt dann in gebundenerer Arbeitsweise, aber jeder Tag muß einen Fortschritt zu freierer Arbeitsweise bringen, und sei er noch so klein. Sollte sich aber erweisen, daß auch bei guter Anleitung und normal befähigten Schülern der Fortschritt zu immer freieren Arbeitsformen nicht möglich ist, so leidet der Lehrgang vielleicht an Stoffüberfüllung, die die geistige Energie durch die Forderung bloßer Aneignung lähmt, oder der Lehrgang führt in solche

Höhenlagen der Erkenntnis, daß die Durchschnittsbegabung nicht zureicht.

Was aber die Rücksicht auf die Universität angeht, so scheinen mir einige grundsätzliche Erwägungen am Platz: Daß die höhere Schule, auch nachdem sie den Charakter der „gelehrten" Schule eingebüßt hat, auf die Universität Rücksicht nimmt, ist eine durchaus selbstverständliche Forderung. Ebenso selbstverständlich aber ist die umgekehrte Forderung, daß die Universität Rücksicht auf die Schule nimmt. Die heilige Scheu der Deutschen vor der Universität verhindert oft, daß diese Forderung mit dem nötigen Druck ausgesprochen wird. Um von vornherein nicht falsch verstanden zu werden: Ich rede nicht etwa einem schwächlichen Rücksichtnehmen das Wort; vielmehr: so gewiß ich es für dringlichst erachte, daß die Universität sich ganz nach dem Ziele „Anleitung zur selbständigen wissenschaftlichen Erkenntnis" organisiere, so gewiß muß die Universität meines Erachtens mehr, ungleich mehr als bisher von den Studierenden fordern. Schon bei dem bisherigen Unterrichtsverfahren der höheren Schulen erscheint die Forderung der Universität zunächst an den angehenden Studenten zu niedrig. Ich halte es nämlich für schlechthin unangängig, daß man die Meinung, die Vorlesung sei das „erste Hauptstück des akademischen Unterrichts", länger festhält. Diese Meinung ist ein Anachronismus, der meinem Gefühl nach nicht länger zu ertragen ist. Doch davon nachher. — Die höhere neunklassige Schule steht unter einer doppelten Zwecksetzung; sie soll einerseits eine wertvolle Allgemeinbildung, anderseits eine zulängliche Vorbereitung zu den akademischen Studien leisten. Daß zwischen diesen beiden Zwecken eine prästabilierte Harmonie bestehe, ist von vornherein nicht anzunehmen; vielmehr wird es aller Wahrscheinlichkeit nach in manchen Richtungen zu Konflikten der beiden Interessen kommen. Diese Konfliktsfälle fordern eine sorgfältige Abwägung. Dabei darf von vornherein auf einen leichteren Ausgleich gehofft werden, wenn man prinzipiell anerkennt, daß die Vorbereitung auf die Universitätsstudien

den Charakter einer allgemeinen wissenschaftlichen Vorbildung haben muß; „allgemein" natürlich nicht in einem vagen formalistischen Sinne genommen. Wenn die akademischen Vertreter der Naturwissenschaft mit Recht darüber klagen sollten, wie ungewandt die meisten Anfänger seien, eine einfache Beobachtung zu machen und scharf zu formulieren, schnell und klar einen einfachen Schluß zu ziehen, eine Reihe von Beobachtungen und Schlüssen zu kombinieren (Bernheim, Der Universitätsunterricht, S. 35), oder wenn die angehenden Studenten wirklich unfähig wären, den Hauptinhalt einer Stelle aus einem in ihrer geistigen Reichweite liegenden Schriftsteller zu präzisieren, oder wenn ihnen auf den Gebieten der Schulwissenschaften, auf denen die Universität zur wissenschaftlichen Forschung anleitet, die Fähigkeit des fach- und sachgemäßen Ausdrucks abginge usw. — dann fehlte für die einzelnen Gebiete die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung. Hier muß die höhere Schule für sich und ihre Schüler einstehn; dagegen wird sie es nachdrücklich ablehnen, sich von der Universität auf irgendein Maß positiven Wissens oder auch Könnens festlegen zu lassen, selbst wenn die Universität durch diese Ablehnung gezwungen werden sollte, in irgenwelchen Vorkursen für die Übermittlung der ihr erforderlich scheinenden Vorkenntnisse Sorge zu tragen. Die Anerkennung der Gleichberechtigung der drei höheren Lehranstalten hat ja Einrichtungen gezeitigt, die beweisen, daß die Universität sich mit gegebenen Tatsachen abzufinden weiß. Jedenfalls aber wird in den Fällen, wo ein Ausgleich der Interessen nicht möglich ist, an dem höheren Recht der Allgemeinbildung festzuhalten sein; NB! nicht einer Allgemeinbildung, die durch irgendwelche Willkür oder durch den Respekt vor einer unhaltbar gewordenen Überlieferung normiert ist, sondern einer allseitig aus dem Ideal heraus begründeten Allgemeinbildung. Dieser Standpunkt erscheint besonders in unserer Zeit berechtigt, in der einerseits eine gründliche Allgemeinbildung den oberen Bildungsschichten des Volkes besonders not tut und anderseits (wie einmal die Dinge liegen)

diese Allgemeinbildung auf der Universität von den Studierenden nicht wesentlich ausgebaut wird. Die höheren Schulen müssen es als ihre unabweisbare Pflicht anerkennen, soviel in ihrer Kraft steht, ihre Schüler zur verantwortlichen Mitarbeit an dem Kulturleben unserer Zeit, die an Problemen auf allen Lebensgebieten so überreich ist, propädeutisch heranzubilden. Vgl. meine „Fortbildung der Schülerinnen der höheren Mädchenschule", S. 7. Von dieser Pflicht kann die Schule auch dann nicht entlastet werden, wenn die Studierenden aus einer tieferen Anschauung der von ihnen im besonderen Berufe zu leistenden Kulturarbeit bereits vorhandene und noch zu treffende Veranstaltungen der „Universitas litterarum" zur Vertiefung der schulmäßigen Allgemeinbildung benutzen sollten. In der Schule eine Allgemeinbildung, die in den einzelnen der Allgemeinbildung dienenden Fächern wissenschaftlich genug wäre, um auf den Hochschulen die Unterlage einer Erziehung zu wissenschaftlicher Forschung zu bilden, und eine Hochschulbildung, bei der unbeschadet der Gründlichkeit der Fachstudien die Allgemeinbildung wenigstens in ihren wertvolleren Richtungen fortgeführt und vertieft würde — das wäre das Ideal.

Von den Wegen zu einer freieren Gestaltung des Unterrichts ist einer radikal: Nach Abschluß der Mittelstufe, d. h. nachdem die höhere Schule ihre Pflicht als Freiwilligeninstitut geleistet und an einem oft nicht geringen Teil ihrer Schüler ihre Arbeit abgeschlossen hat, soll in Berücksichtigung der besonderen wissenschaftlichen Neigungen und Begabungen sowie der späteren Berufe der Schüler eine Differenzierung eintreten, bei der die gesamte Klasse nur einen Teil der Stunden gemeinsam nimmt, für den anderen Teil aber insofern Wahlfreiheit besteht, als zugunsten eines Mehrs an Stunden und Leistungen in einer Fachgruppe die Zahl der Stunden und die Höhe der Leistungen in einer anderen Fachgruppe herabgesetzt wird. Solche Fachgruppen würden am Gymnasium die altsprachliche, die neusprachliche, die mathematisch-naturwissenschaftliche sein. Ist die Quelle dieses Vorschlags die

Angst vor der Überlastung der Schüler bei der gegenwärtigen Lehrplanorganisation, so kommt er post festum, da die Behörden, die Lehrerkollegien und die Schüler — jeder Teil in seiner Weise — für Entlastung gesorgt haben und sorgen. Entspringt er der Rücksicht auf eine allgemeine Abneigung der Schüler gegenüber gewissen Fächern und Fachgruppen oder doch einem Zuviel in diesen Fächern, so ist allerdings dieses Symptom nicht leicht zu nehmen, denn ein Fach, das auch bei technisch guter Behandlung die Teilnahme der Schüler nicht gewinnen oder doch nicht fesseln kann, ist auf die Dauer im Lehrplan überhaupt nicht oder nicht im bisherigen Umfange zu halten. Jedenfalls aber wird man, ehe man zu dem System der Wahlfreiheit greift, das eine erwägen, daß die größere „Freiheit" in der einen Fachgruppe mit einer größeren Unfreiheit in der anderen, der herabgesetzten, erkauft wird, denn die Größe der Freiheit wächst naturgemäß mit der Höhenlage des Unterrichts, die ihrerseits durch die Stundenzahl wesentlich bedingt ist. Entspringt der Vorschlag endlich dem Interesse an den besonderen Begabungen, so ist das unleugbare Recht dieser Rücksicht anzuerkennen. Ob man sich aber zu der ausschweifenden Maßregel des Wahlfreiheitssystems bestimmen läßt, wird von einer genauen Abwägung des erhofften Gewinns gegen den zu erwartenden Schaden sowie von der Prüfung der anderen Wege abhängen, auf denen der besonderen Begabung ihr Recht werden kann, ohne daß man die gesamte Schulorganisation antastet.

Die Wahlfreiheit ist ein fremdes, zerstörendes Prinzip, revolutionär, wie nur ein Prinzip sein kann. Sie vernichtet zunächst grundsätzlich den Gedanken eines zu einem einheitlichen Zweck verbundenen Systems von Mitteln. Gesteht ein Schulsystem die Wahlfreiheit zu, so muß der Verdacht entstehn, daß in seinen Bildungsmitteln kein Ganzes gegeben ist; denn ein organisches Ganze verträgt die Eingriffe der Wahlfreiheit nicht. Man wende nicht ein, daß ja doch die Fächer dieselben bleiben; denn für die gesamte Geisteskultur, die das Ziel einheitlich organisierter Schularbeit

sein muß, ist die Höhe und Weite und Tiefe der Forderungen und Leistungen von größter Wichtigkeit, handelt es sich doch im einzelnen Fach wie im ganzen Arbeitsgebiet nicht um die Aneignung gewisser Stoffmassen, die man beliebig vermehren oder vermindern kann, sondern um die Entwicklung geistiger Kräfte, vielmehr einer einheitlichen geistigen Gesamtdisposition. — Die Einheitlichkeit der Gesamtdisposition wird zum eigentlichen Ziel des Unterrichts in der Konzentrationsarbeit; die Wahlfreiheit erschwert die Konzentration, soviel ich sehe, beträchtlich und schädigt damit den Gesamterfolg der Schularbeit bedeutend. Nebenher sei ferner auf ein psychologisches Moment hingewiesen: Die geringeren Leistungen der Schüler, die von Obersekunda an zu der Verschiebung des Schwerpunkts ihrer Arbeit in der Richtung ihrer Begabung führen, sind gewiß nicht selten in einem Mindermaß von Begabung begründet, oft aber auch in der Unlust der Schüler an schwererer Arbeit. Gibt die Schulorganisation dieser Unlust nach, so hat sie den immerhin gefährlichen Maßstab des guten Willens der Schüler gelten lassen, die Arbeitsenergie der Schüler geschädigt und obenein der in den reduzierten Fächern zu leistenden Arbeit für den von der vollen Leistung befreiten Teil der Schüler die Würde genommen. — Auch nur nebenher sei daran erinnert, daß die Neigung und die Abneigung der Schüler oft nicht dem Fach, sondern dem Fachvertreter gelten, und daß der der Begabung zugeschriebene Erfolg oder Mißerfolg in Wahrheit von der Unterrichtstechnik des zufällig unterrichtenden Lehrers, also von einem vielleicht schon in der folgenden Klasse sich ändernden Umstand, abhängt. Ein Nebenmoment, aber ein immerhin zu beachtendes, ist die Schädigung der Kollegialität, die eine schwer vermeidbare Folge des neuen Systems werden dürfte. — Viel gefährlicher ist aber das Eindringen des Spezialistentums von der Universität, wo es den Wissenschaftsbetrieb so schwer geschädigt hat, in die höhere Schule. Ich dächte, sowohl die allgemeine Geisteskultur wie auch die Fachwissenschaften selbst hätten genügend unter der Verengerung des Interessenkreises

bei der spezialistischen Arbeit der Universität gelitten! — Endlich aber und vor allem: Die neue Unterrichtsorganisation schädigt in hohem Maße die Arbeitsgemeinschaft der Klasse; nicht nur, daß in den wichtigsten Fachgruppen stundenweiser Sonderunterricht in Gruppen auftritt, es ist auch nicht abzusehn, wie die den reduzierten Unterricht erhaltenden Schüler mit den fortgeschritteneren in dem verbleibenden Stundenrest zusammengehalten werden sollen; denn wenn auch dem Sonderunterricht selbständige Pensen zugewiesen werden können, so wirkt doch eben dieser Sonderunterricht durch Entwicklung der speziellen Befähigungen dahin, daß die ohnehin bestehende Kluft der Leistungen beider Gruppen sich noch vergrößert und ein gemeinsames Arbeiten aus didaktisch-technischen wie aus schulethischen Gründen für beide Gruppen unerträglich wird. So ist also die Trennung der Schüler in sehr wichtigen Fachgruppen unvermeidlich. Daß aber auch der verbleibende, von den Differenzierungen nicht angetastete Unterricht durch die Wahlfreiheit in seinem Charakter als Gemeinschaftsarbeit leidet, kann nur der leugnen, dem die Idee der Konzentration in ihrer Kraft und Schönheit noch nicht aufgegangen ist.

Das Prinzip des Klassenunterrichts ist in Gefahr; der „Klasse" als Bildungs- und Arbeitsgemeinschaft droht schwere Schädigung. Die Klasse — ja, ist sie denn ein unantastbares Heiligtum der Unterrichtskunst? Ist *sie* als Prinzip nicht eben darum so anfechtbar, weil sie die Erziehung zu wissenschaftlicher Selbständigkeit, zu individualisiertem Können hindert? Wird es nicht gerade den klassenmäßig unterrichteten Schülern, die nur en masse zu denken gewöhnt waren, so schwer, sich auf sich selbst zu stellen? Ist nicht der Klassenunterricht ungleich mehr durch die äußere Zwangslage als durch innere Vorzüge empfohlen? Unzweifelhaft muß die Theorie der Zukunft dem Problem der Klasse eine ungleich größere Beachtung schenken, als es bisher geschehen ist; vor allem ist ihre Wirkung in der Richtung der Denk- und Arbeitsschulung wie auch in der Richtung der Ethik der geistigen Arbeit

sorgfältig zu untersuchen. Von vornherein halte man fest, daß die Form des Klassenunterrichts, wie sie zur Zeit üblich ist, nicht als eine ewige Wahrheit gelten darf, daß vielmehr das Prinzip des Klassenunterrichts, frei aufgefaßt, auch starke Formunterschiede der Unterrichtsweise zuläßt. Zunächst scheint es ja, als wenn die Form des Klassenunterrichts unserem Grundprinzip, dem Prinzip der Selbsttätigkeit, geradwegs widerspräche. Selbsttätig und selbständig, so muß man, wenigstens bei der heutigen Durchschnittstechnik, zugestehn, ist der Einzelne; in der Klasse aber sind die Rechte und Pflichten des arbeitenden Einzelnen durch die Rechte und Pflichten seiner Mitschüler begrenzt. Der Einzelne wird ja allerdings in mannigfacher Weise durch die Klasse gefördert, aber Ziel der Arbeit des Lehrers bleibt doch immer die Klasse. So dient der Unterricht in der Klasse am meisten den Schülern, deren Begabungen und Leistungen nicht zu weit von der Mitte abweichen. Solche und noch mancherlei andere Zugeständnisse sind bei dem gegenwärtigen Unterrichtsverfahren nicht zu vermeiden. Ist aber die herrschende Technik die einzig mögliche Form? Der Organisationsplan, der auf dem Gedanken der Wahlfreiheit beruht, hat eine Differenzierung zur Folge, die über die zunächst beabsichtigte Differenzierung hinausgeht. Unsere Formel lautet: Differenzierung, soweit als möglich, d. h. aber, soweit der Differenzierung die Integrierung zu entsprechen vermag. Wir lehnen jeden Organisationsversuch ab, der die Klasse desorganisiert; aber wir heißen jeden Versuch willkommen, der zu reicherer Differenzierung führt, zugleich aber die Wege der Integrierung zeigt. Selbstverständlich ist Integrierung nicht in dem engen Sinne zu fassen, daß jede Leistung eines einzelnen Schülers der Gesamtheit zugute kommen soll; schon bei jeder schriftlichen Arbeit, z. B. bei jedem Aufsatz, besonders in den oberen Klassen, wird die Integrierung der Einzelleistungen begrenzt sein. Ja, ich kann mir Grenzfälle denken, in denen die Arbeit des einzelnen Schülers eine Sache nur zwischen ihm und dem Lehrer bleibt. Aber sie müssen so vereinzelt

bleiben, daß sie das leitende Prinzip im wesentlichen nicht stören. Seine schönste Blüte treibt das von uns empfohlene Prinzip, wenn die Klasse arbeitsteilig wirkt, d. h. wenn eine Arbeit in selbständige Teilarbeiten aufgelöst und diese Teilarbeiten dann wieder zu einem Ganzen zusammengefaßt werden. S. S. 50 f.

Soll das Ergebnis der Bildungsarbeit unserer höheren Schulen eine propädeutische Form wissenschaftlicher Bildung sein, soll sich Lust und Liebe zu wissenschaftlicher Arbeit und eine elementare Technik solcher Arbeit entwickeln, so muß — am besten vom ersten Schultage an — der Unterricht auf Selbsttätigkeit hin organisiert werden; d. h. er muß entsprechend der zunehmenden Schwierigkeit die Schüler immer fähiger machen, ohne den Antrieb und die zielzeigende Wirkung der Frage den Denkreiz zu empfinden und freitätig die zum Ziele führende Denkrichtung einzuschlagen. Vor allem ist eins nötig: Die Schule muß ihre Schüler in die Arbeitstechnik einführen; so z. B. in die Technik des Auswendiglernens, des Beschreibens und Schilderns, des Erzählens, des Erläuterns von Texten, der Korrektur eigener sprachlicher Entwürfe usw. Ein besonders wichtiges Stück ist hierbei die Einführung in die Kunst der Hilfsmittelverwertung, z. B. in die Verwertung des Lexikons. Die Schüler bilden sich oft in einer Weise, die ein harmloses Lehrergemüt erschrecken kann, eine Technik der unerlaubten Hilfsmittel aus; der Pflege dieser Technik würde eine planmäßige Ausbildung in der gesunden Technik der Schularbeit entscheidenden Abbruch tun und so der Arbeit des Schülers den Adel der Ehrlichkeit, der ihr vielfach abhanden gekommen ist, zurückgeben. Die Unterweisung in der Arbeitstechnik erfolgt so, wie man überhaupt Arbeitstechnik lehrt, „durch Vormachen, Erläutern der Arbeitsweise, Nachmachenlassen mit begleitender und nachfolgender Kritik, Einüben bis zur Beherrschung, freies Arbeitenlassen." Vgl. meinen Aufsatz: Höheres Mädchenschulwesen (Kultur der Gegenwart I, 1).

Die Arbeitstechnik umfaßt alle Fächer von den technischen bis zu den „wissenschaftlichsten" und in diesen Fächern das gesamte Tun des Schülers herab bis zu den äußerlichsten Kunstgriffen. Man verkenne die Bedeutung dieser Forderung nicht; sie schneidet tief in die Organisation und die innere Natur des Unterrichts ein; sie macht aus der Lernschule eine Arbeitsschule, eine Schule der geistigen Arbeit. Wird der Schule dieser Charakter vom ersten Schuljahr an aufgeprägt (bei den höheren Knabenschulen von der ersten Vorklasse an) und wird die Arbeitstechnik immer stärker entwickelt, so ist der Schüler auf keiner Stufe der vom Lehrer gegängelte Zögling, sondern ein Arbeiter, der sein kleines oder großes Werk mit Einsicht freitätig angreift. Wenn dann die Universität ihre Aufgabe, zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit zu bilden, scharf ins Auge faßt und demgemäß die rückständigen Einrichtungen, die diesem Zweck nur unvollkommen dienen oder gar schaden, beseitigt (s. u.), dann haben wir auch die bisher so schmerzlich vermißte Kontinuität zwischen Schule und Universität. Nur daß man — es sei noch einmal gesagt — auch völligen Ernst mit der Erziehung zur Arbeit auf der Schule mache; daß man es nicht in vornehmer Geringschätzung der Technik mit Aneignung von „Wissen" bewenden lasse. Dem Lehrer muß die psychische Lage des Schülers gegenüber den einzelnen Aufgabentypen klar sein; er muß die durch die Natur der Aufgabe geforderten seelischen Vorgänge bei dem gesamten Arbeitsverlauf studiert haben, denn nur dann vermag er das Wesentliche der Arbeitstechnik zu geben; er muß auch die einem Aufgabentypus eigenartigen Hindernisse der geistigen Fortbewegung kennen, um vorbeugend wirken zu können. Dabei sei noch auf eins hingewiesen: Will die Schule denkende Geistesarbeiter erziehen helfen, so ist jedes bloße Dressieren auf irgendein Verfahren durch Kopieren und blindes Einüben von Übel; so früh wie möglich ist den Schülern die Einsicht in die mit ihnen eingeübte Technik zu geben; vor allem aber sind sie zu bewußt planmäßiger Anwendung der Technik anzuleiten. Eine hohe Aufgabe der Psy-

chagogie! In den oberen Klassen ist namentlich eine Kunst zu pflegen, die Kunst, die im Anfang und während des gesamten Arbeitsvorgangs sich ergebenden Lagen mit Besonnenheit zu prüfen und so die geistige Bewegung möglichst planmäßig zu gestalten; man denke etwa an die Überwindung exegetischer Hindernisse oder an die Lösung mathematischer Aufgaben. Besonders bei den letzteren ist die Prüfung der Lagen sowie der Gedankenbewegungen, die zu diesen Lagen geführt haben, und der durch die Lagen geforderten Weiterbewegungen von höchster Bedeutung, wenn das Lösen der Aufgaben nicht ein Privileg weniger „mathematischer" Köpfe sein soll.

Unter den besonderen Arbeitsformen, die man im Interesse der Vorbildung für die Universität pflegen möchte, könnte man dem Nachschreiben, d. h. der schriftlichen Wiedergabe des Wesentlichen eines Lehrvortrags, besonderen Wert beilegen zu müssen glauben. Nach der Gesamtrichtung, die meines Erachtens die Reform des Unterrichts einschlagen muß, bleibt für den zusammenhängenden Lehrvortrag nicht viel Raum; auch könnte ich mich persönlich schwer entschließen, einer Form des akademischen Unterrichts zu dienen, die ich im allgemeinen für rückständig und gefährlich halten muß. Zudem wird das Wesentliche der in einer guten Nachschrift sich dartuenden Fähigkeit mitgelernt, wenn die Schüler der höheren Schule in der selbsttätigen Wiedergabe des Gedankengangs und des wesentlichen Inhalts von Abschnitten aus solchen Büchern, die in ihrer geistigen Reichweite liegen, planmäßig geübt werden. Der fremdsprachliche und der deutsche Unterricht üben ja diese Fähigkeit in weitgehender Weise, wenn man nicht über der Sorge um das Verständnis des einzelnen die Herausstellung der Gedankengänge verabsäumt; doch wird man zu freierem Können nur dann gelangen, wenn man die Schüler in selbständigem Exzerpieren übt. Hierfür böte die arbeitsteilige Gestaltung des Unterrichts besonders in der deutschen Literatur, der Geschichte, der Geographie, der Religion und der philosophischen Propädeutik geeignete Gelegenheit. Überhaupt, daß der Schüler mit einem Buch allein fertig werden

lerne, daß er nicht immer nach der helfenden Hand des Lehrers ausschaue! Vgl. Did. Ketzereien, S. 32 f.

Gestaltet man den Unterricht in der Schule als Arbeitsunterricht, so schlägt man auch eine Brücke zwischen zwei Formen geistiger Betätigung, die zurzeit sich nicht selten viel zu schroff unterscheiden, zwischen Schul- und Hausarbeit. Der „schwachmatische" Charakter unserer Zeit in Schulfragen tritt vielleicht in keiner Forderung schärfer zutage als in der aus dem „Publikum" heraus immer wieder erhobenen Forderung der völligen Abschaffung oder doch größtmöglichen Einschränkung der Hausarbeit. Soweit hierbei die Rücksicht auf die Gesundheit unserer Jugend wirkt, wird man sorgfältig das Maß der häuslichen Arbeit abwägen müssen; dabei wird man sich von der Erkenntnis leiten lassen, daß nicht in der Masse der Hausarbeit, sondern in der Energie, in der Selbständigkeit, in der technischen Sicherheit, mit der gearbeitet wird, der eigentliche Wert dieser Arbeit zu suchen ist. Der häuslichen Tätigkeit fallen naturgemäß allerdings die Arbeiten der Einprägung und der Befestigung zu; wer aber ihren wesentlichen Wert und ihr wesentliches Ziel in dieser Ergänzungsarbeit sieht, der wird mutmaßlich sein didaktisches Ideal in der Fülle abfragbaren, positiven Wissens haben und nicht in der Ausbildung des Willens zur Arbeit und der selbsttätig wirkenden geistigen Kraft. Die häusliche Arbeit bietet die Gelegenheit, in der sich die Motive und die Kraft der Selbstbildung mit zunehmender Freiheit enfalten können. Die ängstliche Anlehnung der Hausarbeit an die Schularbeit nimmt der Hausarbeit ihre Kraft und ihren eigentlichen Wert. Statt die Hausarbeiten auf die Schularbeit abzuzwecken, d. h. statt die Hausarbeiten als Mittel für den Schulunterricht zu behandeln, fasse man lieber umgekehrt die Schularbeit als das Mittel, die selbständige Hausarbeit zu ermöglichen; denn darüber ist man wohl einig, daß nicht der unter den Antrieben und der Leitung des Lehrers arbeitende Schüler das Leitbild unserer Geisteserziehung sein darf,

sondern der aus freiem Antrieb sich ans Werk machende, selbsttätig die Wege zum Ziel wählende und sein Arbeiten selbst kontrollierende Schüler. Soll aber die häusliche Arbeit die eben bezeichnete andere Stellung in der Gesamtausbildung des Schülers einnehmen, so muß der Unterricht in der Schule — eben Arbeitsunterricht werden. Schult der Lehrer in der Schule seine Schüler auf die Arbeit ein, so weiß er auch genau, was er von seinen Schülern fordern darf; denn während der Einschulung auf die Arbeit hat er sie genau kennen gelernt; die Hausaufgaben meiden dann ebenso das Langweilige der zu geringen Forderung wie das Aufreizende in den übertriebenen Ansprüchen.

Studientage sind ein gleichfalls oft empfohlenes Mittel freierer Gestaltung des Unterrichts. Sie sind in der Tat äußerst wertvoll sowohl für die Entwicklung zu freierer Geistestätigkeit wie für die Diagnose der Geister; sie bahnen den Übergang zu der akademischen Existenzweise besonders gut an. Nur setzen sie einerseits einen Unterrichtsbetrieb voraus, der sicher das Maß von Selbständigkeit erreicht, ohne das Studientage unnütz und gefährlich sind, und anderseits müssen sie planmäßig in die Gesamtausbildung des Schülers eingegliedert werden. Wenn der Unterricht, wie es m. E. nötig ist, den Schülern eine gute Arbeitstechnik überliefert, und wenn die Hausarbeit mit tunlichst großer Freiheit und Selbständigkeit betrieben wird, dann ist der Studientag kein Fremdkörper in der ganzen Arbeitsorganisation, sondern kann dem Zweck, reifern Schülern für selbständige größere Arbeiten Raum und Zeit zu gewähren, in durchaus planmäßiger Weise zugewandt werden. Dann können die Studientage ihrem Namen entsprechen. — Die organisatorische Behandlung der Studientage muß naturgemäß nach den Anstaltsgattungen sehr verschieden sein. Doch dürften folgende Erwägungen vielleicht von allen höheren Schulen anzustellen sein: Sollen die Studientage eine planmäßige Stellung in der gesamten geistigen Bildung einnehmen, so muß die Schule ihnen ganz besondere Aufmerksamkeit und

Sorgfalt widmen. Die „studierenden" Schüler müssen mit aller Freundlichkeit beraten werden; dabei wird der um Rat angegangene Lehrer mit pädagogischem Takt den Mittelweg zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig an Rat, zwischen aufdringlichen Kommandos und allzu lässigen „Winken" finden müssen. Einblicke in die Arbeit dürfen möglichst wenig die Peinlichkeit der Kontrolle haben; anderseits ist gemeinhin zu widerraten, daß man die Schüler ganz ihrem guten Wollen und „guten" Können überläßt und erst am Ende der Arbeit Notiz von ihr nimmt.

Wenn irgendeine Tätigkeitsweise der Schüler zart individualisierende Behandlung verlangt, so ihr „Studium". Die Skala der Einwirkung wird sich von dem Reglementieren der für Studientage wenig geeigneten Schüler bis zu dem Freilassen der willens- und geisteskräftigsten — einem Freilassen wenigstens auf lange Wegstrecken der Arbeit — aufbauen. Ein sicheres Maß für die Einwirkung wird der Lehrer um so eher besitzen, als er im Arbeitsunterricht eine genaue Charakteristik seiner Schüler gewonnen hat. — Eine beträchtliche Schwingungsweite wird auch das Verhältnis der „Studien" zu dem Klassenunterricht zeigen; von starker Anlehnung bis zu völliger Unabhängigkeit wird es eine Fülle der Stufen geben. Völlige Freiheit wird ein Ausnahmefall sein, da wir es mit Lehrlingen der Wissenschaft zu tun haben; zu starke Gebundenheit im Stoff und in der Arbeitsweise würde die Freude des Schülers am eigenen Tun erdrücken. Wertvoll erscheint mir das Verfahren, bei dem in der gemeinsamen Arbeit eine sichere Unterlage für die besondern Arbeiten gewonnen wird, diese aber dann doch in eine neue Stoffwelt einführen. Vgl. das oben zur Lektüre Grillparzers Gesagte. Eine Stufenfolge von Verfahrungsweisen bietet auch die Integrierung der Arbeiten der einzelnen Schüler; einer Zusammenfassung aller durch Integrierungsarbeit in der Klasse stünde als anderes Extrem die völlige Isolierung der Einzelarbeiten gegeneinander und der Verzicht auf die Integrierung gegenüber. Ist das Prinzip der Arbeitsteilung

und der Arbeitsvereinigung auf einer Schule ausgebildet, so liegt, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, ein ungemeiner Reiz darin, die Kraft aller auf ein weites Gebiet an möglichst voneinander abliegende Ansatzpunkte zu verteilen und doch die Integrierung durchzusetzen. Dies Verfahren dürfte sich besonders für die Sachgebiete empfehlen, für die sich bei gutem Unterricht in allen Schülern ein wissenschaftliches Interesse erwecken läßt und bei denen die Differenzen der Begabung nicht so grell zur Erscheinung kommen; ich meine besonders Deutsch, Geschichte und Geographie, für Lehrerbildungsanstalten auch Pädagogik, Ethik, Psychologie. Bei diesen „Humaniora", für die das allgemeinmenschliche Interesse den Nährboden wissenschaftlicher Triebentfaltung bilden muß, ist obenein eine starke Differenzierung der Arbeitsrichtung denkbar, so daß man trotz des Festhaltens eines einheitlichen Stoffgebietes allen allerlei zur Untersuchung darbieten kann. Man denke etwa an die Mannigfaltigkeit der Arbeitsrichtungen, wenn als große Stoffeinheit die Vereinigten Staaten Amerikas gewählt werden, ein Thema, das eben jetzt in der II. Klasse unseres Lehrerinnenseminars in Angriff genommen werden soll. Keine Denk- und Arbeitsrichtung, die eine höhere Schule pflegt, braucht hier leer auszugehen. Die Geographie erweist hier ihren assoziierenden Charakter aufs angenehmste. Eine ganze Reihe von begrenzten Fragen aus dem Gebiete der höheren wie der wirtschaftlichen Kultur sowie der durch die Kultur in Dienst genommenen Natur der Vereinigten Staaten gewährt hier die Möglichkeit, die verschiedensten Begabungen und Interessen der Schüler für eine einheitliche Aufgabe ins Spiel zu setzen. Ähnliches gilt, wenn man in der Geschichte eine einzelne Kulturperiode arbeitsteilig behandelt, da hier die verschiedenen Seiten des Kulturlebens die Berücksichtigung verschiedenartiger Begabungen und Neigungen zulassen. Die Behandlung von Kunstwerken endlich, etwa von Dramen, ist gleichfalls reicher Differenzierung fähig; man denke sich z. B. die Grillparzerschen Dramen von einzelnen Schülern so

gelesen, daß sie zunächst als Kunstwerke aufgefaßt werden. Nun aber soll im Interesse einer eingehenden ästhetischen Würdigung Grillparzers das gesamte dramatische Schaffen des Dichters gewürdigt werden; die Einzelbearbeiter bieten das Material für die verschiedenen Gesichtspunkte dar, und der eine der Mitarbeiter erhält etwa die Aufgabe, die „organisierenden Prinzipe" in allen Dramen vergleichend zu behandeln, der andere — vielleicht ein spezifisch analytischer Kopf — arbeitet an der Herauslösung der Bewegungslinien der Handlung, ein dritter, der vielleicht besonders stark psychologisch gerichtet ist, vergleicht die dargestellten psychischen Zustände, ein vierter, dem feinsinniges Verständnis der Sprache eigen ist, untersucht die Sprache als den Ausdruck des Inhalts; einem kritischen Kopfe werden die Urteile über ein oder mehrere Dramen zur vergleichenden Gegenüberstellung und Beurteilung gegeben; ein anderer Mitarbeiter geht gern dem Werdegang der Kunstwerke nach: ihm wird die Vergleichung eines oder mehrerer Dramen mit den Quellen übertragen usw. usw.

Indes wird man es, um den Schülern die Freude an einer mehr geschlossenen Arbeit zu gewähren, oft vorziehen, ohne auf die Integrierung zu verzichten, ihnen höhere Einheiten als Aufgaben zuzuteilen, z. B. die Behandlung eines Dramas nach allen wesentlichen Gesichtspunkten oder die Kulturgeographie eines geschlossenen Gebietes oder die Biographie einer geschichtlichen „Nebenperson". Der größeren Geschlossenheit als dem Vorzuge solcher Arbeit steht die geringere Tiefe und die geringere Integrierbarkeit als Nachteil gegenüber. Für die übrigen Fachgebiete, die Religion, die Sprachen, die Naturkunde und die Mathematik, wird man m. E. mehr auf die Teilnahme der gesamten Klasse verzichten müssen, weil sich hier Begabungen und Neigungen stärker differenzieren. An die Stelle der gemeinsamen Arbeit der ganzen Klasse wird bei dem Integrierverfahren die Zusammenfassung zu Gruppen treten können. — Im übrigen halte ich es für zulässig, wenn ausnahmsweise im Interesse der möglichst

weitgehenden Berücksichtigung der Individualitäten (namentlich im letzten Schuljahr) auf die Integrierung verzichtet wird. Die Arbeiten mögen sich dann zu „Valediktionsarbeiten" ausgestalten. Vgl. Tauer a. a. O., S. 40.

„Das erste Hauptstück des akademischen Unterrichts". Die Reform des Unterrichts, die m. E. dem deutschen Schulwesen dringend not tut, kann nicht an den Pforten der Universität Halt machen. Der revolutionäre Charakter des Prinzips der Selbsttätigkeit muß sich auch der Universität gegenüber erweisen. Fügen sich Volksschulen und höhere Schulen diesem Prinzip, so kann die Hochschule sich ihm am wenigsten widersetzen, da sie ja ihrer Zweckbestimmung nach seine reinste Ausgestaltung zeigen sollte. Schon jetzt, wo die höheren Schulen noch zu sehr Anstalten für Wissensübermittlung und zu wenig Schulen für Geistesbildung sind, ist der Übergang von der höheren Schule zur Universität vielfach ein gefährlicher Rückschritt, wenn man auf das Maß der geforderten geistigen Energie und auf die Veranstaltungen zur Ausbildung der wissenschaftlichen Kraft sieht. „Das erste Hauptstück des akademischen Unterrichts" ist zurzeit, um Paulsens Ausdruck zu gebrauchen, die Vorlesung; und sie wird wieder nach Paulsen „eine wesentliche und unentbehrliche Form des wissenschaftlichen Unterrichts" bleiben müssen. Die Existenz der Vorlesung ist mir seit meiner Studienzeit als eine nur geschichtlich erklärbare Paradoxie erschienen. Und wenn sie wirklich weit in das fünfte Jahrhundert nach der Erfindung der Buchdruckerkunst hinein fortdauern sollte, so wäre das ein Beharrungsvermögen, das man in unserer Zeit um so mehr bedauern müßte, als diese Zeit eine Steigerung der Kulturkraft der Universität im Interesse der Erhaltung und Fortentwicklung der bürgerlichen Kultur gebieterisch fordert. Es müssen sehr triftige Gründe für die Beibehaltung einer Einrichtung gesprochen haben, die nicht nur den äußeren Erfolg, sondern auch das wahre Prinzip der Universität gegen sich hat: „den

äußeren Erfolg", denn eine Einrichtung, die nur etwa auf die Hälfte der Studierenden eine verläßliche Anziehungskraft ausübt, wie ihre Verteidiger zugestehen, kann sich schwerlich mit ihrem Erfolg verteidigen; „das wahre Prinzip der Universität", denn daß die Vorlesung zu wissenschaftlicher Untersuchung planmäßig hinführt, behaupten nicht einmal ihre Anhänger. Über das Schwinden der Zuhörer mögen ja nun die Professoren mit einem historisch gewordenen humorvollen Fatalismus hinwegkommen; wenn man aber der Meinung ist, daß die bürgerliche Gesellschaft in unserer Zeit in ihrem geistigen Haushalt mit der größten Anspannung der produktiven Kräfte die größte Sparsamkeit verbinden muß, so wird man die akademische Zeitverschwendung sehr ernst nehmen und eine Einrichtung nicht billigen, die solche Zeitverschwendung ermöglicht, ja — rechtfertigt. — Das, was aber vor allem gegen die Vorlesung spricht, ist die Herabdrückung der geistigen Aktivität. Man bedenke: Der junge Student war auf seiner Schule zu geistigen Tätigkeitsweisen herangezogen, die auch bei dem gegenwärtigen Lehrverfahren ihn weit über bloße Rezeptivität zu einem mehr oder minder freien Bearbeiten des Wissensstoffs hinführten. Nun wird er zur Rezeptivität verurteilt, zu 3—4 Stunden ausschließlicher Rezeptivität. Er hat z. B. seinen Thucydides, Plato, Sophokles, Demosthenes mit leidlicher Selbstständigkeit gelesen; er hat auch sein Evangelium Johannes mit leidlicher Selbsttätigkeit bewältigt; und nun soll er nichts sein als — Zuhörer bei der professoralen Interpretation eben dieser Schriftsteller. Mit welchem Recht drückt man ihn in diese Rolle zurück? Sollte er nicht ohne alle Schwierigkeit sogleich bei dem Anfang seiner Studien von der Höhenlage geistiger Tätigkeit, auf der ihn die Oberprima sah, auf das höhere Niveau einer Tätigkeit gehoben werden können, bei der er unter Anleitung der Professoren die Fragen der Textkritik, die Entscheidung zwischen verschiedenen Deutungsmöglichkeiten, die Charakteristik des Schriftstellers nach dem Inhalt und der Form seiner Werke, die Ermittlung der Ab-

hängigkeit der Darstellung von den Quellen und von anderen schriftstellerischen Darstellungen und sonstiges derart selbsttätig mit immer größerer Freiheit in Angriff nehmen würde? Fabricando fit faber. Es mag zugestanden werden, daß eine Vorlesung exegetischen Inhalts der späteren Eigenarbeit vorarbeiten kann, wenn der Dozent gleichsam vor seinen Schülern arbeitet, vor ihnen das Für und Wider erwägt und sie so in seine Denkarbeit hineinzieht; aber daß dieses Vordenken des Dozenten dem Studierenden nicht zu einer eigenen Arbeitstechnik verhilft, ist klar. Er selbst muß in die Schwierigkeiten hinein und soll in besonnener Arbeit durch eigene Kraft die Hindernisse überwinden lernen. Es kommt hinzu, daß die Gabe einer solchen zur geistigen Mittätigkeit hinziehenden Darstellung nicht sehr häufig zu sein scheint, und daß obenein das Interesse an der Bewältigung des exegetischen Stoffs ein zu häufiges Verweilen, wie es die dialektische Auseinanderlegung eines Problems fordert, nicht zuläßt.

Man denke sich einmal in der theologischen Fakultät und in den Zweigen der philosophischen, die für das höhere Lehramt vorbereiten, die Vorlesung weg! Man wage den Gedanken, daß es keinen Lehrvortrag und kein „Hören", kein „tradere" und kein „audire", mehr geben dürfe! Dann könnte die Arbeit in den beiden Fakultäten geradweg nach dem Zweck organisiert werden, dessen reine Durchführung eben die Vorlesung zurzeit hindert. Die Universität — eine Hochschule der intensiven wissenschaftlichen Arbeit: Man braucht nicht meine Idiosynkrasie gegen Vortrag und Vorlesung zu haben, um von diesem Ausblick entzückt zu sein. Kein ex cathedra dozierender Professor mehr, kein nachschreibender Student mehr! Statt dessen die Meister der Forschung unter den Lehrlingen und Gesellen der Forschung. Die Universität eine Arbeitshochschule, wie die höhere Schule eine Arbeitsschule sein sollte! Auch für den akademischen Unterricht würde das Vormachen in seinem geistbildenden Wert anerkannt; die Studierenden würden einem Meister der Forschung in die Werkstatt seines

Schaffens schauen und dann von ihm zum Gewinnen einer sicheren Arbeitstechnik angeleitet werden. Das Leitwort des Fortschritts aber müßte sein: Von Freiheit zu Freiheit. Ja: „von Freiheit zu Freiheit." Wie man sieht, bin ich der Meinung, daß von den beiden Formen des akademischen Unterrichts, Vorlesung und seminarische Übung, die letztere die Allgemeinherrschaft gewinnen muß. Das akademische Seminar beweist bereits in seiner bisherigen Entwicklung, daß es das ungleich wertvollere Mittel zur Erreichung des Zwecks der Universität ist. Man befreie es von der Einengung, der zeitlichen, räumlichen, dynamischen Einengung, durch die Vorlesung, man gestalte es nach einem großzügigen Plan zu den schönen Formen aus, zu denen eine von einem Meister der Wissenschaft geleitete Arbeitsgemeinschaft ausgestaltet werden kann, und man wird statt einer unglücklichen dualistischen Organisation eine einheitliche Organisation von schönem Aufbau erhalten. Man hat auch, falls die Organisation der höheren Schule sich nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit gestalten läßt, einen so glatten, einen so vermittelten Übergang, wie man ihn zugunsten der Kontinuität der geistigen Entwicklung unserer „höheren" Jugend nur wünschen mag. Es gäbe dann nicht mehr die peinliche Inaktivierung der durch die Schule gebildeten geistigen Kräfte. Von Freiheit zu Freiheit könnte der Fortschritt gemacht werden. Allerdings die Freiheit zu schwänzen wäre erheblich eingeschränkt, denn ein Fehlen in den Übungen würde sich ganz anders rächen als das in den Vorlesungen; es würde einen Verlust an geistiger Kraft und nicht nur einen Verlust an Wissen im Gefolge haben. Ob aber der Verlust der Freiheit zu schwänzen, deren bisweilen behauptete charakterbildende Kraft mir nicht recht einleuchtet, durch die Beseitigung der geistigen Unfreiheit beim Hören nicht reichlich wettgemacht würde? Das Seminar verträgt, soweit ich sehe, eine große innere Freiheit in seiner Ausgestaltung; es fordert keineswegs die Verwandlung der Hochschule in — eine Schule. Solcher Mulusweisheit

halte man nur entgegen, daß bereits jetzt das Seminar die Abkrönung des akademischen Unterrichts bildet. Hat sich bereits die Schule von der Unfreiheit des Frage- und Antwortspiels befreit, so fällt das Fragen und Antworten mit seinem schulfuchsigen Charakter wenigstens als Grundform des Verkehrs von vornherein im Seminar weg. Statt dessen die auf freie Denkimpulse erfolgende Darlegung, vor allem aber das dialektische Gedankenspiel. Für die Gestaltung des Seminars scheint mir sodann das oben über Differenzierung und Integrierung der Schularbeit Ausgeführte verwendbar. Wenn jetzt vielfach in den Seminaren zwar eine gemeinsame Arbeit im Mittelpunkt der gesamten Arbeit steht, die selbständigeren Einzelarbeiten aber nicht nur mit der gemeinsamen Arbeit, sondern auch untereinander keinen Zusammenhang haben, so heißt das bei der Behandlung der Einzelarbeiten alle Mitarbeiter außer etwa dem Korreferenten inaktivieren. Darum empfiehlt sich für die ersten Semester die Durchführung einer strafferen Integrierung. Wenn dann die wissenschaftliche Spann- und Greifweite der Studierenden größer geworden ist, so mag die Differenzierung immer mehr zunehmen; doch darf vor das Forum des Seminars nur das gebracht werden, worüber die Seminargenossen in gewissem Maße wenigstens zu urteilen vermögen. Im übrigen versteht sich von selbst, daß bei solchen Einzelarbeiten, die außer dem Interessenkreise des Seminars bleiben müssen, der Dozent dem Einzelarbeiter erreichbar sein muß.

Daß der Seminarbetrieb nicht die idyllische Behaglichkeit besitzt, die dem Dozieren und dem „Hören" eigen ist, gestehe ich zu; ein vom ersten Semester an entfachter Forschungs- oder doch Erkenntniseifer kann sehr unbequem werden. Aber eine so unbequeme Zeit wie die unsere, eine Zeit, die ein Höchstmaß von Denkkraft für die Lösung der Aufgaben einer neuen Kulturära mobil machen muß, kann gar nicht anders, als die Existenzen anstrengen. Man sagt nun aber gegen Vorschläge wie die unseren, sie verlangten eine außerordentliche Vermehrung der akademischen Lehrkräfte,

Institute usw. Manches läßt sich durch stärkere Inanspruchnahme der vorhandenen Kräfte und Mittel erreichen; namentlich würden die Privatdozenten, die angehenden Meister der Forschung, mit der Einführung der jüngeren Studierenden in die elementaren Aufgaben der Forschung eine Aufgabe übernehmen können, die ihr Dasein freundlicher gestaltete, als es bisher vielfach sich gestaltet. Auch würden noch mehr als bisher minder begüterte junge Gelehrte der Universität zugeführt werden. Im übrigen, Kulturstaaten wie die Bundesstaaten im Deutschen Reich könnten, wenn die Notwendigkeit einer Neuorganisation der Studien wirklich nachgewiesen würde, in der Durchführung des Notwendigen nicht durch die Kosten zurückgehalten werden. In Parenthese: Die Befürchtung, durch die straffere Gestaltung der Lehraufgabe werde der akademische Professor in seiner Tätigkeit als Gelehrter (als Forscher) geschädigt, ist wohl nicht berechtigt; denn für den Verlust an Zeit und Muße entschädigt, wenn ich mir ein Urteil zugestehn darf, der Arbeitsverkehr mit der Jugend, es sei denn, daß das Forschungsgebiet des Gelehrten ohne Beziehung zu seiner Lehraufgabe ist, ein Verhältnis, auf das keine Rücksicht genommen zu werden braucht, da die Universität nicht dazu da ist, Gelehrten die Muße zu weit abliegenden Forschungen zu geben. Arbeitet der Dozent aber mit seinen Studierenden auf den Gebieten, auf denen er selbst forscht — und das muß als das normale Verhältnis gelten —, so ist die für beide Teile glücklichste Lage vorhanden: Aus der Fülle seines Erkennens, aus der Unmittelbarkeit seines Forschens heraus regt der Dozent die Studierenden zum Erwerb von Erkenntnissen und zum Forschen an und empfängt doch auch seinerseits die Anregungen, die in einem lebhaften Arbeitsverkehr mit der Jugend liegen. Nur nebenher sei bemerkt, daß der Dozent in einem Seminar, namentlich einem aus Fortgeschritteneren gebildeten Seminar ein ausgezeichnetes Werkzeug für kollektive, arbeitsteilige Forschung besitzt; er kann aus einer Arbeitsgemeinschaft eine „Forscher"gemeinschaft entwickeln.

Indes: die Anhänger der Vorlesung haben noch anderes für die Vorlesung geltend zu machen: erst wenn mir, meint man, im lehrenden Universitätsprofessor ein Mann entgegentrete, der an die Wissenschaft glaube und ihr sein Leben widme, lernte ich an die Wissenschaft glauben. So gewiß aber Lessing mit Recht den Wert des Menschen nicht von der Wahrheit, in deren Besitz dieser ist, abhängig macht, sondern von der aufrichtigen Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, so gewiß entwickelt sich der Glaube an die Wissenschaft, soweit er überhaupt durch Personen vermittelt wird, ungleich schneller und stärker, wenn der Studierende nicht ein fertiges Lehrsystem ex cathedra vortragen hört, sondern den intimen Einblick in die Forscherarbeit eines Gelehrten gewinnt, den die gemeinsame Arbeit im Seminar gewährt. Nicht staunende Bewunderung vor einem Großsiegelbewahrer der Wissenschaft, sondern die überzeugte, auf eigenem Schauen begründete Achtung vor überlegener wissenschaftlicher Kraft und Kunst soll die studierende Jugend auf der Universität gewinnen. Desgleichen bedarf es keines Beweises, daß der Studierende die Achtung vor „den kleinen Dingen", vor der „mikrologischen Beobachtung" erst dann recht gewinnt, wenn er mit diesen Dingen selbst umgeht. Ebenso erscheint die Anwesenheit der Mitstrebenden in der Vorlesung als ein sehr geringwertiges Moment, während eine Fülle der nachhaltigsten Wirkungen von einer Arbeitsgemeinschaft ausgehn muß. — Aber ist nicht die Vorlesung eben für die Seminararbeit unentbehrlich? Ist namentlich nicht im Beginn der Studienzeit eine Einführung in das Allgemeine des Wissensgebiets, auf dem gearbeitet werden soll, notwendig? Kann z. B. in der Geschichte mit der Spezialarbeit der Lektüre einer Quelle begonnen werden, ehe eine wenigstens allgemeine Kenntnis des Zeitraums, von dem sie erzählt, gewonnen ist? Zunächst wird i. a. der Unterricht auf den höheren Schulen für diesen Zweck schon manches geboten haben, was nur aufgenommen werden muß, sodann läßt sich (worauf Bernheim hindeutet) aus der Darstellung

des Allgemeinen auf Grund eines oder mehrerer den Studierenden zugänglichen wissenschaftlichen Werke eine sehr wertvolle Art von Anfängeraufgaben gestalten; denn die Befähigung zur Herausstellung des Wesentlichen in einem Exzerpt muß nach früher Gesagtem als ein wichtiges Stück der elementaren wissenschaftlichen Schulung gelten. Schreitet man dann dazu fort, mehrere Darstellungen vergleichen zu lassen, so ist damit bereits die Arbeit bis zur Problemstellung fortgeschritten, denn eben diese Gegenüberstellung leitet zum Aufwerfen der Probleme hin. Selbstverständlich kann sich dann an die Lektüre der im Seminar behandelten allgemeinen Darstellungen die Lektüre anderer Darstellungen dieser Art anschließen, auch die spezielleren Schriften, und zwar so, daß die Lektüre der freien Arbeit überlassen bleibt. Die Hauptsache ist, daß in schnell ablaufender gemeinsamer Arbeit der Boden für die spezielle Forschungsarbeit gewonnen wird, soweit ein solcher Boden überhaupt gewonnen werden muß.

Doch nun scheint noch eine vom Prinzip der Selbsttätigkeit aus nicht zu erschütternde Position der Vorlesung übrig zu sein. Auch der fleißigste Student kann nur auf wenig ausgedehnten Gebieten seiner Wissenschaften selbst forschend arbeiten, selbst wenn zu dem, was er in den Seminaren arbeitet, vielerlei ganz freie Arbeit kommen sollte. Das ist für seine Vorbildung zu wissenschaftlicher Selbständigkeit kein Schade, wenn er nur für alle der Forschungsart nach verschiedenen Teilgebiete seiner Wissenschaften eine sichere Arbeitstechnik gewonnen hat. Besitzt er überhaupt wissenschaftlichen Sinn und Trieb, so wird er sich mit dieser Arbeitstechnik nach seiner Studienzeit allein weiter zu helfen wissen. Wer einige typische Probleme seiner Wissenschaft bis in ihre letzten Konsequenzen mit sicherer Technik verfolgt und dabei jenes Hochgefühl gekostet hat, das Sybel (bei Paulsen, Die deutschen Universitäten, S. 394) beschreibt, das Hochgefühl, er stehe fest und sicher auf eigenen Füßen und entscheide nach eigenem Urteil, — der wird den Willen und die Lust, aber auch die Fähigkeit zu wissen-

schaftlicher Arbeit so leicht nicht wieder verlieren. — Unendlich viel größer als die kleinen Gebiete eigener Forschung sind nun aber die großen Wissensgebiete, in denen der Studierende geordnetes und wissenschaftlich zuverlässiges Wissen haben muß, wenn er seiner späteren Lebensaufgabe genügen will. Hier scheint nun der Prozeß „Lehrer contra Buch" zur Entscheidung kommen zu müssen, ein Prozeß, der übrigens für die Mittelschulen zugunsten des Lehrers entschieden zu sein schien, während neuerdings wieder eine als Zeichen der Zeit zu bewertende Verschiebung zugunsten des Buchs einzutreten scheint. Die Universitäten bevorzugen, wie aus der Fortexistenz der Vorlesung in ihrem weiten Umfange hervorgeht, die persönliche Übermittlung (tradere!) durch den akademischen Lehrer. Als die spezifischen Vorzüge dieser persönlichen Übermittlung rühmt man folgendes: Der sein Wissen aus dem Glauben an die Wissenschaft heraus und als Ergebnis einer Lebensarbeit darbietende Professor lehrt den Studierenden an die Wissenschaft glauben (s. o.); die Vorlesung ist ein „lebendig Bewegliches, ein Werdendes"; sie bietet ferner von Stunde zu Stunde ein übersehbares Stück dar; dieses Stück wird in lebendiger Berührung mit dem Geist der Zuhörer eben im Augenblick der Darbietung hervorgebracht; „der Augenblick gibt die wirksame Form, den treffenden Ausdruck"; die Spannung, mit der man der Gedankenbewegung des Vortragenden folgt, ist größer als die Spannung beim Lesen in einem den gleichen Stoff behandelnden Buche; die Vorlesung kann sich von mancherlei Stoff an Tatsachen, Fragen, Meinungen, Literaturangaben usw. entlasten, mit denen sich das Buch belasten muß; sie kann das Wesentliche im Stoff herausheben und die entscheidenden Gesichtspunkte für die Auffassung und Beurteilung deutlich markieren; die größere Beweglichkeit, deren sich der Vortragende bedienen kann, wird sich namentlich auch im Wechsel der Darstellungsform und hierbei in der Bevorzugung der analytischen vor der deduktiv-synthetischen Form bewähren. S. Paulsen a. a. O. Daß bei

dieser Beweisführung auf den Ehrenscheitel der Vorlesung manche Vorzüge gehäuft werden, die sie dem Buch gegenüber entweder gar nicht oder nicht in dem behaupteten Maße besitzt, ist leicht erkennbar; ebenso, daß die Bedenken gegen die Vorlesung nicht erwogen sind. Ein probehaltiger Glaube an die Wissenschaft kann seiner Natur nach nicht durch den Eindruck, den eine wissenschaftliche Persönlichkeit macht, erweckt werden, sondern nur durch den tiefen Einblick in das Werden wissenschaftlicher Erkenntnis. Ein „Werdendes" ist allerdings die Vorlesung; aber meist doch nur zum Schein, denn der Eindruck des Werdens entsteht durch das Abbrechen, das der Glockenschlag fordert; also auf dem Wege des „Fortsetzung folgt"; diesen Schein des Werdens gewährt mir auch das Buch, wenn ich es abschnittweise lese. Daß der Hörer ein wirkliches Werden wissenschaftlicher Erkenntnis miterlebt wie bei jenem Dozenten (war es der ältere Fichte?), der eines Tages die Vorlesung absagte, weil er mit seiner wissenschaftlichen Schlußkette noch nicht zu Ende gekommen sei, dürfte zu den großen Ausnahmen gehören. Die nachträgliche Darstellung des Werdens einer wissenschaftlichen Erkenntnis aber, d. h. eine geschichtliche Darlegung des Erkenntnisganges, möchte wohl im Kolleg nur selten gegeben werden. Die Darbietung „übersehbarer Stücke" ferner ist ein Vorzug, den auch der Leser eines Buchs sich verschaffen kann, wenn er „stücklich" liest; und er kann diese Einteilung des Stoffs in Portionen viel besser vornehmen, da er sie einmal ganz nach seiner geistigen Individualität, seiner zufälligen Stimmung, der verschiedengradigen Schwierigkeit, vor allem aber nach den Sinnabschnitten vornehmen kann; das Glockensignal ist rücksichtslos und unlogisch. Was dann über den lebendigen Kontakt des Vortragenden mit seinen Hörern gesagt ist, trifft wohl nur selten und in bescheidenem Umfange zu, da die Beziehung zwischen dem Dozenten und dem Hörer gemeinhin abstrakt — schematisch ist. Daß dem Vortrag Mittel zur Verfügung stehen, durch die die Spannung auf die Gedankenbewegung verstärkt wird, leugne

ich nicht; aber einmal kann sich das lebendig geschriebene, die psychische Wirkung der Darstellung auf den Leser mitberücksichtigende Buch diese Mittel zu eigen machen; und vor allem: der wissenschaftliche Sinn wird schließlich nur auf die in der Sache selbst liegende Spannung Wert legen. Die gedrängtere, das Wesentliche heraushebende und das Entbehrliche auslassende Stoffbehandlung braucht so wenig ein Vorzug der Vorlesung zu sein, daß man sich recht viele Bücher mit solcher Stoffbehandlung wünschen möchte, mehr noch, als es tatsächlich aus der Feder akademischer Lehrer bereits gibt. Um nur eins hervorzuheben: Leiden nicht vielfach die Literaturangaben in wissenschaftlichen Werken daran, daß Antiquiertes von Buch zu Buch mitgeschleppt wird und der Leser ohne Orientierung über Art und Wert der verzeichneten Literatur bleibt? Endlich die größere Beweglichkeit in der Darstellungsform: Gehört denn die Gleichgültigkeit gegen den Erkenntnisprozeß, der sich im Kopfe des Lesenden abspielt, zum untilgbaren Charakter eines gelehrten Buchs?

Und nun noch einiges vom Schuldkonto der Vorlesung. Sie zwingt dem Geist des Zuhörers ein fremdes Tempo auf; sie gestattet nicht, daß man verweilt, wo man nachdenken möchte, weil Fragen und Bedenken aufsteigen; sie gestattet kein Zurückgreifen, weil sie weiter geht; sie gestattet kein schnelles Voreilen, weil man warten muß. Wie viel freier ist das Verhältnis des Lesers zum Buch! Das Buch ist in seiner Gewalt. Vor allem aber, das sei nochmals gesagt: — die Vorlesung drängt den nach wissenschaftlicher Arbeit begierigen oder doch mit Verlangen nach wissenschaftlicher Arbeit zu erfüllenden Geist des Studierenden in die passive Aktivität des bloßen Aufnehmens; er wird während der Anfangssemester in eine geistige Lage versetzt, die seiner unwürdig ist, und die (vielleicht unter der Einwirkung bitter getäuschter Hoffnungen) sein Verhältnis zur Wissenschaft von Anfang an verdirbt. Man sage nicht, es könne sich ja gerade an der Vorlesung die wissenschaftliche Eigentätigkeit aufranken; gewiß in Ausnahme-

fällen, aber nicht gemeinhin, denn zur wissenschaftlichen Selbsttätigkeit bedarf die Mehrzahl der Studierenden eben der Anleitung.

Der Prozeß Lehrer contra Buch scheint also zugunsten des vernünftig angelegten Buchs entschieden werden zu müssen? Ich denke doch nicht. Der Schaden, der dann entstünde, wäre nicht unbedenklich: Vor allem würde die Arbeit auf sehr ausgedehnten Erkenntnisgebieten dem Einfluß der akademischen Lehrer entzogen, wenigstens, soweit nicht ihre eigenen Veröffentlichungen auf die Studierenden einwirken. Die Studierenden wären auf sich angewiesen und könnten, an einer tieferen Durchdringung des weiten Stoffes verzweifelnd, leicht zu einer äußerlichen Aneignung des Examennotwendigen kommen. Das Studium der nicht in den eigentlichen Seminaren durchzuarbeitenden Wissensgebiete muß lebendige, von Meisterhand geleitete, allerdings immer freier sich gestaltende Erkenntnistätigkeit sein. Und der Weg dazu? Alle Mitglieder eines „Kollegiums" gewinnen zunächst durch ein zweckmäßiges (am besten vom Dozenten selbst abgefaßtes) Kompendium in privater Lektüre die Überschau über das gesamte Wissensgebiet. In freiem Gespräch, durch Anhören von Referaten usw. verständigt sich der Dozent über die so gewonnene Erkenntnis. Der Nachdruck liegt dabei auf der Erkenntnis des Wesentlichen, der leitenden Gedanken, des Aufbaus, des Systems. Schon während dieser Arbeit treten die Probleme, die dem Wissensgebiet eigentümlich sind, auf. Zu einer noch reichlicheren Problemstellung wird das Herbeiziehn anderer zunächst gleichfalls noch kompendiöser Darstellungen führen: Unterschiede in der Stoffauswahl, in der Stoffanordnung, in der Akzentuation, in der Auffassung des Tatsächlichen, in der kausalen Deutung des Geschehenden usw. usw. werden zur Aufstellung der Probleme führen. Ein Teil der aufgeworfenen Fragen kann sofort in dialektischer Auseinandersetzung erwogen werden; bei einem anderen wird die Lösung sich auf den Fortgang der Untersuchungen verschieben lassen; die dringlichsten Probleme aber werden zu ausgiebigerer Behandlung herausgehoben. Nach dem arbeits-

teiligen Verfahren überträgt der leitende Dozent Einzelstudien an die Mitglieder des Kollegiums, indem er hier etwa einem einzelnen die Aufklärung bringende Darstellung eines genaueren Werks zum Referat zuweist, dort eine Gruppe zu einer Aufklärungsarbeit in mehreren Darstellungen oder in Quellen verbindet. Nicht immer werden die Fragen bis zur Entscheidung kommen können, teils weil die Zeit und die Kraft des Studierenden nicht zureicht, teils auch, weil die Wissenschaft noch vor einem non liquet steht. Dann genügt es, wenigstens den Weg zu kennen, auf dem die Lösung gesucht werden kann. Wenn nun noch die eigentliche Seminararbeit ein Teilgebiet des ganzen Gebiets bis an die letzten Grenzen der Erkenntnis behandelt, dann ist das Gesamtgebiet nicht mehr Objekt einer dogmatischen Aneignung, sondern einer wissenschaftlichen, durch eigene Arbeit gewonnenen Erkenntnis, deren Wert für die Studierenden wahrlich dadurch nicht herabgesetzt wird, daß sie Probleme ungelöst gelassen hat.

Soll aber das akademische Studium auf den Fuß der Selbsttätigkeit gebracht, soll sein Ziel: Erziehung zur Wissenschaftlichkeit erreicht werden, so muß der einzelne Studierende nach einem wohl angelegten Studienplan arbeiten, so müssen die Lektionsverzeichnisse der Fakultäten der einzelnen Universitäten nicht „Lektionskataloge", sondern die Abschnitte der in großem Stil angelegten Studienpläne sein, so müssen auch die verschiedenen Universitäten sich im Interesse der wertvollen akademischen Freizügigkeit einem einheitlichen — natürlich allen irgend entbehrlichen Zwang meidenden — Organisationsplan unterwerfen.

Die Abkrönung der akademischen Arbeit müßte eine Prüfung sein, die an die wissenschaftliche Selbständigkeit i. a. höhere Anforderungen als jetzt stellte; bei der Beurteilung der „wissenschaftlichen Arbeit" würde die Beherrschung der Arbeitstechnik ein entscheidendes Moment sein müssen; bei den Klausuren und in der mündlichen Prüfung wäre alles bloße Feststellen von positivem Wissen, alles bloße schriftliche oder mündliche Abfragen, wie es zurzeit nicht

unerhört sein soll, grundsätzlich zu meiden, vielmehr die Sicherheit und Ordnung des Wissens an und in der Lösung kleiner wissenschaftlicher Aufgaben festzustellen.

Daß die Universität der Zukunft sich alle „Freiheiten" retten wird, deren sie sich jetzt erfreut, glaube ich nicht. Manches wird der allgemeinen Befreiung der Geister zu wissenschaftlicher Kraft zum Opfer fallen müssen. Sie wird auch — das sei hier noch zum Schluß betont — die Linien der Allgemeinbildung, die auf den höheren Schulen so kräftig eingesetzt hat, energischer fortführen müssen als bisher. Was nur irgend geschehen kann, muß geschehen, damit bei den Studierenden nicht die schöne Weite der Allgemeinbildung der gefährlichen Enge der ausschließlichen Fachbildung Platz macht. Ist einerseits eine wissenschaftlichere Gestaltung der Fachbildung nachdrücklich zu fordern, so darf anderseits nicht vergessen werden, daß die akademisch Gebildeten mit ihrer Berufsarbeit in den komplizierten Kulturzustand unserer Zeit hineinwirken, mithin zu den modernen Kulturfragen Stellung nehmen müssen, und daß eine Beschränkung der geistigen Interessen auf das Fachstudium eine bedenkliche Verkürzung des Personenlebens bedeutet. Einem planlosen Herumfahren in allen möglichen Bildungsinteressen soll hier nicht das Wort geredet werden; das verbietet schon die Sparsamkeit, die in dem geistigen Haushalt des Studierenden herrschen muß, die Sparsamkeit in der Ausgabe von Zeit und Kraft. Einer Zerfahrenheit wird am besten dann vorgebeugt, wenn man zunächst in das Gebiet der Allgemeinbildung auf den Wegen schreitet, die vom Fachstudium aus hineinführen, wenn man ferner den Bildungszug weiter verfolgt, den die höhere Schule innehielt, und wenn man endlich das Ziel der Allgemeinbildung vor allem in einem vertieften Verständnis der Gegenwart, besonders ihrer großen Kulturprobleme, sieht. Werden die Fäden der Allgemeinbildung auf der Universität abgerissen, so werden sie nach der Universitätszeit schwer wieder angeknüpft: das höhere Banausentum, das des einseitigen Fachinteresses, steht zu erwarten. Für diese Fort-

entwicklung der Allgemeinbildung ist m. E. die Vorlesung ein sehr ungeeignetes Mittel. Kulturprobleme fordern ihrer Natur nach die Erörterung. Nun kann diese Erörterung zwar auch in einem Vortrag erfolgen; um wieviel wirksamer aber wäre eine Erörterung in Gestalt des Dialogs zwischen einem Manne von reifer Lebensanschauung wie tiefer wissenschaftlicher Erkenntnis und der von den Kulturproblemen erregten Jugend! So entstünde die lebendige Berührung und mit ihr die Möglichkeit einer wirklichen Verständigung.

Eine neue Kulturära kündet sich auf allen Gebieten des deutschen Lebens an; um mit den ihm gestellten Denk- und Daseinsproblemen fertig zu werden, bedarf das deutsche Volk, wenn ich nicht sehr irre, einer kräftigen Mobilisierung seiner Intelligenz. An den Universitäten ist es, durch Änderung ihrer Lehrweise dem Bedürfnis der Zeit nach selbständigem Denken auch ihrerseits gerecht zu werden; sie bilden ja die Schichten des Volkes aus, an deren selbständiges Denken die höchsten Anforderungen gestellt werden müssen.

Mehr Persönlichkeiten — weniger Persönlichkeit! Persönlichkeit ist die große Sehnsucht der Zeit; Persönlichkeit gilt vielen als das Allheilmittel für die Schäden der Zeit. Dithyramben auf die Persönlichkeit sind nichts Seltenes in der Literatur. Was Wunder, daß auch für die Schulschäden die Heilung in der Mehrung der Persönlichkeiten, in einer Steigerung des persönlichen Lebens gesucht wird! Auch mir ist Persönlichkeit ein Lösungs- und Losungswort. Aber eins vorweg: Die Schule ist nicht dazu da, daß der Lehrer seine Persönlichkeit in aller Stärke auswirke, sondern daß die Entwicklung der Schüler zu Persönlichkeiten mit aller Kraft gefördert werde. Eine schwere Gefahr für die Persönlichkeit des Schülers ist aber — die Persönlichkeit des Lehrers. Der Persönlichkeit ist der Drang eigen, sich auszuwirken, den Objekten ihrer Tätigkeit ihren Stempel aufzuprägen; Kraftgefühl des schöpferischen Bildens, Selbstgefühl aus der freien Verfügung über Menschen und Dinge, Machtgefühl besonders aus der Herrschaft über das kind-

liche Seelenleben, der Reiz der Überlegenheit — das sind Gefahren, denen die starke Persönlichkeit ausgesetzt ist; das sind aber vor allem Gefahren für die Entwicklung des Personenlebens der Schüler. Die Arbeit an den werdenden Persönlichkeiten fordert Entsagung und Zurückhaltung; persönliches Leben ist in den Seelen heranwachsender Menschen zart und will mit Zartheit behandelt sein. Der Lehrer, der die Seelen formen will, wie der Töpfer den Ton formt, vielleicht im Sinne des Prometheischen „Hier sitz' ich, forme Menschen", wird sicher nicht Persönlichkeiten entwickeln. Die werdende Persönlichkeit fordert — die Energie der Zurückhaltung; ich möchte sagen: Je stärker der Lehrer wirkt, um so mehr muß er die Askese des Verzichts auf starke Wirkungen üben. Die Persönlichkeit hat ihre Grenze an der fremden Persönlichkeit. Dem Grundrecht auf Persönlichkeit, das eine Person für sich in Anspruch nimmt, entspricht das Grundrecht auf Persönlichkeit, das sie dem andern zuerkennt.

Nichts als Mittler! Es widerstrebt dem Selbstgefühl der meisten Lehrer, nichts als Mittler sein zu sollen. Aber eine Didaktik, deren A und O Selbsttätigkeit ist, muß darauf dringen, daß der Lehrer nicht mehr sein will. Seine Mission ist keine andere als die, ein unmittelbares Verhältnis zwischen dem Schülergeist und den Unterrichtsstoffen, in denen die Kräfte des Geistes latent sind und der Auslösung harren, herzustellen. Je unvermittelter, je unmittelbarer schließlich dies Verhältnis wird, um so wertvoller; um so sicherer ist auch der Fortbestand des Verhältnisses über die Schulzeit hinaus. Je länger der Lehrer dazu helfen muß, daß die Kräfte der Unterrichtsstoffe wirksam werden, je mehr er einerseits diese Kräfte aus dem Zustande des Latentseins auslösen und anderseits die Kraft der Schüler anspornen muß, um so weiter ist der Zustand vom Ideal entfernt. Der Lehrer darf um des Himmels willen nicht dem Dolmetsch gleichen, der zwischen zwei Menschen vermittelt, die sich ohne ihn nicht verstehn. Die Bescheidenheit, die sich freut, sich zurückziehen zu können, ist eines der wichtigsten sittlichen Merkmale des Lehrers der Zukunft. In einer alten Bibel

ſtand einſt als Antwort auf die Frage: „Wo ſind aber die neun?“ — „Bei den Paſtores“. Eine ſehr ernſte Kritik des evangeliſchen Predigtamts, dem gerade auch in der Gegenwart die Lebensfrage vorgelegt wird, wie es Entſtehung eines unmittelbaren Verhältniſſes der Laien zu Gottes Wort zu fördern hat, wie es dahin wirken kann, daß die evangeliſche Laienſchaft aus ihrer verſchuldeten Unmündigkeit in der Verwertung der hl. Schrift hervorgeht und ſo ihr erzproteſtantiſches Recht an einem unvermittelten, durchaus perſönlichen Verkehr mit dem Evangelium, d. h. „der Kraft Gottes“, ausüben kann. Auch das Schulmeiſteramt muß ſich davor hüten, daß die Schüler am Lehrer hängen bleiben. Der Lehrer, der ſeinen Schülern unentbehrlich iſt, bildet eine große Gefahr für den werdenden Geiſt; ſich entbehrlich, ſich überflüſſig zu machen, muß das ernſteſte Ziel des Lehrers ſein, der ſelbſttätige Köpfe bilden will. Alſo — gehört die Zukunft den Lehrern, die möglichſt wenig Geiſt haben? Nein, aber jenen feinen Geiſtern, die Geiſt genug haben, den lebenwirkenden Kontakt zwiſchen dem Schülergeiſt und dem in den Stoffen lebenden und webenden Geiſt Gottes und der Menſchheit herzuſtellen. Das iſt eine Kunſt, der zwar der Glanz und der Schimmer imponierender Selbſtdarſtellung abgeht, die aber eine der ſchwerſten und ſegensvollſten Künſte iſt. Ziel dieſer Kunſt iſt, dem Schüler die Kraft zu geben, daß er die in den Stoffen verborgenen Kräfte ſelbſt für ſich wirkſam macht. Die Kräfte ſind in beſeligender Fülle da: ſie liegen in Gottes Wort, in den Literaturwerken der großen Kulturvölker, in der Natur, in den geometriſchen Gebilden; aber die Kraftquellen ſind nur dem für immer wertvoll, der von ſich aus den Reiz empfindet, ſich die Kräfte zu erſchließen, und das „Seſam, tu dich auf“ in ſeiner Gewalt hat, der, ohne Begeiſterung geſprochen, die Denkwege kennt, auf denen er zu den Denk- und Gefühlswerten vordringt. Wer dieſe Kunſt der „Wegführung“ üben will, muß vorab eine vollkommne Erkenntnis der in den Stoffen liegenden Kräfte beſitzen, nicht minder eine ſichere Kenntnis der Kräfte, der Funktionen, der menſchlichen Seele; die Kunſtübung

aber besteht in der Psychagogie, durch die der Schüler befähigt wird, sich freitätig seines Stoffs zu bemächtigen.

Der Lehrer als „Künstler". Dem Typus des gelehrten Lehrers, dessen Stärke die wissenschaftliche Stoffbeherrschung war, der aber des öftern vor lauter Gelehrsamkeit nicht zu lehren verstand, tritt in unserer stilsuchenden Zeit oft der Typus des Lehrkünstlers gegenüber. Sprechen und Lesen, Erzählen und Beschreiben, Erläutern und Übersetzen, Experimentieren und Entwickeln — alles soll zur Kunst entwickelt werden. Stoffauswahl, Stoffgestaltung, Stoffdarbietung werden unter künstlerische Gesichtspunkte gebracht. Seelische und äußere Haltung sollen sich künstlerisch formen. Leicht verbindet sich mit diesem Künstlertum eine gewisse Gleichgültigkeit gegen den Unterrichtsstoff; er wird leichter das Spiel einer Künstlersouveränität. Bei dem gelehrten Lehrer die Gefahr eines einseitigen Vorherrschens des Stofftriebs, bei dem Lehrkünstler die Gefahr eines einseitigen Wirkens des Formtriebs. Bei beiden Typen aber die Gefahr einer Nichtbeachtung der Schülerseele. Ein dritter Typus legt den Nachdruck seines Wirkens auf die Gestaltung der Schülerseele, ihm ist der psychische Mechanismus „vertrautes Herrschaftsgebiet". Wird aber an der Seele wie an einem Mechanismus gearbeitet, so kann allerdings ein Lustgefühl des künstlerischen Schaffens entstehn, da es auf diesem Wege zu Gestaltungen des geistigen Lebens kommen kann. Freilich nur zu künstlichen, unlebendigen, unpersönlichen Formen, in denen die lebendigen Kräfte der individuellen Seele nicht wirken. Die Seele ist nicht ein formbarer Stoff, sondern ein Inbegriff von Kräften. Die Entwicklung dieser Kräfte zu einer individuellen Gestalt des Geisteslebens ist die Aufgabe eines wahrhaft künstlerischen Schaffens. Ziele der Entwicklung sind eben jene Künste des Sprechens, Lesens, Erzählens usw., die wir als die vom Lehrer geforderten Künste bezeichneten. Die Gefahr dieser Auffassung der Unterrichtsarbeit besteht in der einseitigen Betonung der Energieentfaltung, der Kraftbildung und in einer Geringschätzung des Unterrichtsstoffes, der als Mittel für den Erwerb der geistigen

Kraft, günstigsten Falls noch als Betätigungsgebiet der geistigen Kraft, aber nicht als ein an sich wertvoller Besitz geschätzt wird, dem die Fähigkeit, die Kräfte des Verstandes, Gemüts und Willens zu erregen, eigen ist. Der Typus, dem, wenn ich nicht irre, die Zukunft gehört, stellt eine Synthese der Elemente dar, die in den genannten Typen einseitig hervortreten: Der Lehrer dieses Typus beherrscht die Unterrichtsstoffe mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und kennt die in den Stoffen enthaltenen Bildungskräfte. Er ist im Sprechen und Lesen, im Erzählen und Beschreiben, im Erläutern und Übersetzen, im Experimentieren und im Entwickeln ein Künstler. Sein Ziel aber ist nicht, diese Tätigkeiten vor den Schülern unter ihrer mehr oder minder großen Mitarbeit zu üben, sondern die Schüler durch sein Beispiel und die anderen Hilfsmittel der Kunstübertragung zu einer möglichst hohen Stufe jener Kunstübungen zu entwickeln. Und über diese einzelnen Tätigkeiten hinaus schafft er nach einem Leitbild an der individuellen Gestaltung des gesamten Geisteslebens seiner Schüler. Seine höchste Virtuosität sucht er nicht darin, mit „Menschen- und Engelszungen" zu reden und sonstwie sich künstlerisch auszuwirken, sondern seine Kunst ist ihm nur ein Mittel, eine Geistesgestaltung bei seinen Schülern zu schaffen, in der einerseits die an wertvollem Stoff entwickelten geistigen Kräfte in wertvollem Stoff das Mittel der Betätigung, Selbsterhaltung und Steigerung besitzen und anderseits der Wissensstoff die lebendigen Kräfte des Geistes zu bewegen und so sich zu erhalten und zu mehren vermag.

Zuviel Energie — zuviel Aufmerksamkeit. Der „schneidige" Lehrer steht bei uns in hohem Ansehn (s. o. S. 41). Wenn er spricht oder erzählt oder experimentiert, so ist er ein Bild der Energie; wenn er fragt, so ist die Frage klar und bestimmt; sie wirkt wie ein geistiges Kommando. Die Schüler sind Auge und Ohr, Bilder der Aufmerksamkeit. Sie folgen seiner Darbietung, ohne rechts und links zu schauen; sie antworten scharf und bestimmt, wie sie scharf und bestimmt gefragt werden. Bei Entwicklungen gehen

sie ihm mit aller Anstrengung nach und beweisen ihre geistige Gefolgschaft durch die Antworten auf die eingestreuten Fragen. Ein Lichtbild ohne Schatten — solange der Schneidige allein agiert oder gemeinsam mit den Schülern. *Aber* wenn die Schüler allein handeln sollen, dann tritt das Defizit zutage. Dann fehlt die geistige Energie eben da, wo sie doch schließlich in der Schule allein wertvoll ist — beim Schüler. Der Schüler handelt nur, wenn seine Energie gefordert, wenn sie von außen durch Stoß, Druck, Zug erregt wird; er besitzt nicht die Kraft der Selbsterregung der Energie, nicht die Fähigkeit, sich durch den Stoff erregen zu lassen, nicht das Vermögen selbständiger Zielsetzung, nicht die Kunst, mit planmäßigen Denkschritten sich auf das gesetzte Ziel hinzubewegen. Worauf es aber ankommt, ist nicht die Entfaltung der schneidigen Energie des Lehrers, sondern die Entfaltung der Energie des Schülers. Dann achte ich die Energie des Lehrers am höchsten, wenn sie ganz und gar in den Geist des Schülers investiert ist. Das Ideal eines Schülers aber ist nicht der aufmerksame Schüler, sondern der Schüler, bei dem aus freiem Antrieb die durch die Arbeit geforderten geistigen Funktionen und Dispositionen in Wirksamkeit treten. Ein hohes oder höheres Maß von „Bewußtheit", d. h. die Aufmerksamkeit, zum Maßstab für den Wert des jeweiligen oder gar des allgemeinen geistigen Gesamtzustandes zu machen, ist völlig unangängig, weil die Aufmerksamkeit nur *ein* Merkmal dieses Zustandes ist, und zwar eins, von dem die Wirksamkeit und Fruchtbarkeit geistiger Arbeit keineswegs in *dem* funktionellen Verhältnis abhängt, daß die intellektuellen Tätigkeiten um so ergiebiger sind, je höher die Grade der Bewußtheit, d. h. je größer die Aufmerksamkeit ist. Es sei hier nur daran erinnert, daß die Aufmerksamkeit das geistige Blickfeld verengert, daß sie dem gesamten Inhalt eines Vorstellungskomplexes, auch dem die Gedankenbewegung störenden, eine erhöhte Klarheit und Deutlichkeit gibt, daß sie ihrem Inhalt eine stärkere Beharrungstendenz verleiht, als vielleicht im Interesse der augenblicklichen geistigen Lage ist, daß sie die geistige Kraft für

die Erhöhung des Bewußtseinsgrades in Anspruch nimmt und sie damit der geistigen Bewegung entzieht. Die landesübliche Wertschätzung der Aufmerksamkeit ist teils die Folge von Unklarheit über das Wesen der Aufmerksamkeit, teils die Folge der Gleichgültigkeit gegen die schöpferischen Funktionen, durch die geistiger Inhalt freitätig gewonnen wird. Kommt es im Unterricht hauptsächlich darauf an, daß ein vom Lehrer „dargebotener" Inhalt möglichst scharf erfaßt und möglichst reproduktionsfähig gemacht wird, dann ist allerdings ein hoher Grad von Bewußtheit sehr wertvoll. Die Aufmerksamkeit aber sinkt im Preise, wenn einerseits die Spontaneität der geistigen Bewegung, anderseits die erkenntnisschaffende Tätigkeit betont wird. Dann zeigt sich, daß in dem Aufmerksamkeitszustande keine Antriebe zu freier Tätigkeit liegen und daß sie ein unschöpferischer, ja, im gewissen Maße ein die schöpferischen Tätigkeiten hemmender Zustand ist. Besonders hemmend wirkt sie auf die assoziativen und im höheren Gebiet auf die synthetischen Funktionen ein. Dem aufmerksamen Schüler fällt nichts ein, und es verknüpfen sich ihm nicht die assoziativ in seinen Geist eintretenden Vorstellungen zu neuen sinnvollen Gebilden. Also: „Weniger Aufmerksamkeit!" heißt die Parole.

Reiz der Passivität. Ein durchaus berechtigter „Reiz des Unterrichts". Eigene Aktivität und Passivität der Schüler ist für den Lehrer die Quelle größter Unlust, eigene Aktivität und nachfolgende Aktivität der Schüler die überlieferungsmäßige Quelle der Lehrerfreude. Höher im Wert aber muß stehn die Freude an der freiwilligen Tätigkeit des Schülers, die von der Aktivität des Lehrers nicht erst herausgefordert werden muß. Mit dieser Freude an der Aktivität des Schülers kann sich die Freude an der eigenen Passivität verbinden, nicht als Freude am Nichtstun, sondern als Freude darüber, daß man sich entbehrlich gemacht hat. Wer den Reiz, aus dem Protagonisten des Unterrichtsdramas zum Zuschauer geworden zu sein, nicht kennt, der kennt einen der höchsten Reize des Unterrichts nicht. Und dieser Reiz hat den

Vorzug, sich nicht abzustumpfen, einmal weil er meist in der Form eines wachsenden Reizes auftritt: der Übergang in die Passivität erfolgt innerhalb umgrenzter Unterrichtsgebiete nach und nach; außerdem wiederholt sich der Prozeß des decrescendo der Lehrertätigkeit innerhalb der aufeinanderfolgenden Unterrichtsgebiete immer von neuem. Wer freilich in dem Gefühl des Entbehrlichwerdens Bitterkeit schmeckt, der wird den Reiz des Wachsens der Schülertätigkeit und des Abnehmens der eigenen nicht zu fühlen vermögen.

Zuviel Zweckmäßigkeit! Will ich jener sträflichen Gleichgültigkeit das Wort reden, die, unbekümmert um die in jeder Unterrichtseinheit zu erreichenden Ziele, nichts tut, als dem Stoff zu folgen? Das sei ferne! Aber jener allzu straffen Art des Unterrichts, bei der ohne Duldsamkeit gegen das Seitwärtsdenken, ohne Sinn für das freiere Gedankenspiel, ohne Verständnis für sinnendes Verweilen, ohne die Besonnenheit, die auch den Nebenweg prüft, selbst wenn er ein Umweg ist, geradenwegs auf das Ziel losgesteuert wird — dieser Art widersetze ich mich. Vor allem wieder im Interesse der Eigentätigkeit der Schülerinnen, denn die Unterrichtsgänge mit der ausgesprochenen Zweckmäßigkeit in jeder Bewegung sind nur möglich, wenn der Lehrer seine Schüler auf vorbedachten Wegen in Kolonnenform geradeaus nach dem Ziel hinführt.

Der Schwerpunkt der Arbeit des Lehrers. Je mehr das Ziel des Unterrichts die Erweckung der Eigentätigkeit des Schülers ist, um so mehr verlegt sich der Schwerpunkt der Tätigkeit des Lehrers aus der Arbeit in der Klasse heraus. Dafür verlangt die Vorbereitung ungleich mehr Zeit als bisher. Trotzdem die Kunsttätigkeit des Lehrers eingeschränkt wird? Ja, denn wenn er auch selbst mit seinem Sprechen, Erzählen, Musterübersetzen, Entwickeln usw. sparsam sein soll, er bedarf der Vorbereitung auf diese Kunsttätigkeiten doch, einmal, damit er, wenn es nötig ist, sie vorbildlich „vormachen" kann, dann auch, damit er sich das Muster-

bild, an dem er die Schülerleistung mißt, gegenwärtig hält. — Ferner fordert die Einrichtung des Prozesses der Selbsttätigkeit und die Gewährung der Hilfen eine sehr sorgfältige vorgängige Erwägung des Stoffs und der geistigen Disposition des Schülers. Dazu sind dann zu erwägen die Möglichkeiten der Eigenbewegung der Schülergeister zu den Zielen, die erreicht werden müssen; vor allem ist nötig die weitgehende Stoffbeherrschung, ohne die ein Entlassen der Schüler zu freier Bewegung eine ernste Gefahr für das Ansehn des Lehrers namentlich der oberen Klassen höherer Schulen wird. Mehr Zeit als bisher verlangt auch die Stoffauswahl, die mit genauer Rücksicht auf die Entfaltung der geistigen Energie erfolgen muß. Besonders erschwert wird die Stoffauswahl dann, wenn man im Interesse der individuellen Differenzen der Schüler, der größeren Mannigfaltigkeit und des größeren Reichtums des Unterrichts sowie der Entwicklung der Selbständigkeit das Prinzip der Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung durchführt.

Und doch Persönlichkeit! Soll die Persönlichkeit des Schülers gedeihn, so muß, das wurde gesagt, die Persönlichkeit des Lehrers sich zurückhalten. Daß aber der Lehrer Persönlichkeit ist, das ist doch unbedingte Forderung. Nur der Mensch, der selbst Persönlichkeit ist, der das Glück und die Pein des Personwerdens an sich selbst erfahren hat, besitzt das Wertgefühl und das Wertbewußtsein für die werdende Persönlichkeit. Und so wenig die Lehrerpersönlichkeit auf die Entwicklung der Schüler drücken soll, so wertvoll ist doch für die Schüler der Umgang mit einem Menschen, der die in ihm vorhandenen lebendigen Kräfte zu einer individuellen Einheit zusammengefaßt hat, der sich selbst aus der Totalität seines Wesens heraus bestimmt, der sich selbst behauptet und fortentwickelt. Die törichte Schwärmerei, wie der Lehrer zu sein, unterdrücke man, aber das Streben, wie der Lehrer einem „Ich der Sehnsucht" nachzuleben, das lasse man sich entfalten, so stark, wie es sich von selbst entwickeln mag. Als Persönlichkeit bewähre sich der Lehrer vor allem in seinem Beruf, in seiner er-

zieherischen und unterrichtlichen Tätigkeit. Um seiner selbst willen und um der Jugend willen setze er sich durch, soweit sein Gewissen ihm dazu das Recht gibt. Es gehört hoffentlich zu den Sagen, daß es Lehrerkollegien gibt, deren Mitglieder alle dieselbe Methode haben, etwa die der fünf Formalstufen, und zwar darum, weil der Anstaltsleiter Herbartianer ist. Wie ein rechter Schulmeister seine Freude an einer Klasse hat, in der sich die Eigenartigkeit der Individualität bei möglichst vielen Schülern herausmodelliert hat, so wird ein Direktor seine Freude an einem Kollegium haben, in dem eine möglichst große Zahl der Arbeitsgenossen ihre Natur zu persönlicher Eigenart entwickelt hat. Gewiß laufen dabei Unzweckmäßigkeiten unter, die zu allerhand Durchkreuzungen und wechselseitigen Hemmungen führen. Ein solches Kollegium hat nicht die Präzision eines mit geringsten Kosten und größtem Nutzeffekt arbeitenden Mechanismus; aber wenn nur „im Notwendigen Einheit" herrscht, dann wird die Freiheit, die man im übrigen gewährt, sich dadurch lohnen, daß sie die Quellen der schaffenden Kraft in der Tiefe der Eigennatur des Lehrers erschließt. Die Eigenart bewähre sich besonders in der Methode; jeder Lehrer hat das Recht auf seine Methode, so gewiß die Lehrerpersönlichkeit neben der Natur des Unterrichtsgegenstandes und der Natur des Schülers der dritte das Unterrichtsverfahren bestimmende Faktor ist. — Der Beruf des Lehrers ist m. E. vor allem darum so schön, weil er Arbeit an Persönlichkeiten ist, weil er persönliche Werte schafft. An Sachwerten leidet unsere Zeit keinen Mangel; das deutsche Volk hat mit dem, was „in Deutschland gemacht" wurde, bewiesen, daß es die Kraft hat, in der Hervorbringung von Sachgütern den Weltwettbewerb aufzunehmen. Nun gilt es, daß wir die alte Kunst des deutschen Volkes, Personenwerte zu schaffen, wieder intensiver als in den letzten Jahrzehnten pflegen. Aber auch das ist schön an unserem Beruf, daß die Arbeit an den Persönlichkeiten unsere eigene Persönlichkeit so kräftig zu bilden vermag. Der Umgang mit der werdenden Persönlichkeit verpflichtet die gewordene Per-

sönlichkeit zur Selbsterhaltung und Selbstentfaltung im persönlichen Sein. Ebenso wirken auch die Unterrichtswerte, mittelst deren man auf den Schülergeist wirkt, auf die Persönlichkeit des Lehrenden ein. Und dann ein drittes: Der Beruf des Lehrers hat auch den großen Vorzug, daß sich zwischen dem Gebiet des persönlichen Lebens, das der Beruf darstellt, und den übrigen Lebensgebieten der Persönlichkeit die wirksamsten Wechselbeziehungen bilden können, so zu dem Lebensgebiet der allgemeinen Geistespflege (der Bildung), so zu dem Gebiet des Gemeinschaftslebens in allen seinen Formen (Familie, Gemeinde- und Staatsleben, Leben der Gesellschaft), so zu dem Leben in Gott. Die Schule soll bei der Ausbildung von Vollpersönlichkeiten bedeutsam mitwirken; wie aber wäre das möglich, wenn bei dem Lehrer eines der großen Lebensgebiete der Persönlichkeit ganz ausfiele oder stark verkümmert wäre? Solche Verkürzungen des persönlichen Lebens entstehen dann, wenn etwa die fachmäßige Fortbildung alles Bildungsinteresse absorbiert und der Fachmann in peinlichem Banausentum nicht einmal den Interessenzügen allgemeiner Bildung nachgeht, die in dem Bildungsideal der Schule bestimmend sind. Es ist ein Hohn auf die Anstalten mit dem Ideal der Allgemeinbildung, wenn der Lehrer nur fachgebildet ist und die Enge seines persönlichen Geisteslebens durch Geringschätzung der anderen Wissensgebiete, die die Schule anbaut, bekundet. Eine nicht minder gefährliche Verkürzung ist der Nur-Lehrer, d. h. der Lehrer, der „in der Schule aufgeht". Wenn endlich, endlich Ernst damit gemacht werden soll, daß die Schule zum Staatsbürger erziehen soll, dann muß zunächst der Lehrer Staatsbürger sein und seine staatsbürgerliche Gesinnung in den Formen betätigen, die seiner Eigenart entsprechen; und nicht nur die Interessen des Staates verlangen seine Betätigung; auch die allgemeinen Kulturinteressen, die großen Fragen des wirtschaftlichen, des sozialen, des sittlichen Lebens, fordern Teilnahme, eigene Urteilsbildung, persönliche Betätigung. Und endlich — die Welt- und Gottesanschauung. Gibt es in unserer Zeit nicht Lehrer, bei denen dies königliche Gebiet

ganz oder doch zum größten Teil aus dem Umkreis ihres persönlichen Lebens ausfällt, bei denen eine Menge Negationen und als Positives einige Residua alten Glaubens das Etwas darstellen, was keine Gottes- und Weltanschauung, am allerwenigsten eine persönliche, von den Lebenskräften der Persönlichkeit getragene, auf persönlichen Entscheidungen beruhende Gottes- und Weltanschauung ist. Nur wenn der Lehrer Vollpersönlichkeit ist oder zur Vollpersönlichkeit hinstrebt, kann er seiner Kulturstellung entsprechen und auf das Ziel der Vollpersönlichkeit hin erziehen. Dann wird er auch die Schule und die Schulfragen im Kulturzusammenhang erfassen; dann wird auch die unvermeidliche Reform des Unterrichts vor allem durch die Lehrer herbeigeführt werden. Jetzt hat man bei dem Hin und Her zwischen den Gegnern, die im Namen der Kultur Reformen fordern, und den Lehrern, die im Namen der Schule das Bestehende verteidigen, vielfach den Eindruck, daß die Kulturfreunde nicht genug von der Schule und die Lehrer nicht genug von der modernen Kultur verstehen.

„Immer dieselben — nimmer dieselben." „Immer dieselben" — so klagt der Pauker, wenn er eine neue Schülergeneration übernimmt; „nimmer dieselben" frohlockt der psychologisch geschulte Freund der Jugend. Dort der Ingrimm über das genus „homo sapiens", hier die Freude über die unendliche Erscheinungsfülle der Individuen.

Videre, cernere (discernere), spectare (contemplari): Stufen der Kunst des psychologischen Sehens. Man gewinnt eine erste Totalauffassung, das erste Gesamtbild der Klasse nach ihren allgemeinen Zügen; man betrachtet die einzelnen Schüler; man erwirbt eine „geläuterte Totalauffassung." Und auch bei dem einzelnen Schüler: zunächst ein Wahrnehmen, dann ein analysierendes Betrachten, endlich ein Zusammenschauen des einzelnen zum Ganzen.

Vorschlag zur Güte! Zwischen den Führerinnen der Frauenbewegung und uns, den Lehrern der höheren Mädchenschulen, be-

steht der Streit darüber, wer von uns die Mädchenseele besser erfasse, die geschlechtsgleiche, aber als Zölibatärin dem Kinderleben oft fern gerückte Lehrerin oder der als Familienvater dem Kinderleben äußerlich und innerlich nahestehende Lehrer. Wir vereinigen uns vielleicht dahin, daß in dem, was die moderne Psychologie unter einer Beobachtung der Seele, des Geistes versteht, beide Teile im allgemeinen nicht viel geleistet haben.

Schwere Mühe. Die psychologische Beobachtung einer Klasse im laufenden Unterricht ist eine sehr ernste Arbeitsleistung. Zunächst läuft sie neben der Unterrichtsarbeit selbst her und fordert so eine stetige, zunächst lästige Umschaltung. Sodann handelt es sich oft nicht um eindeutige Tatsachen, sondern um eine Entscheidung zwischen Möglichkeiten oder um die Bestimmung von Wahrscheinlichkeitsgraden; man denke z. B. an die psychologische Erklärung von Fehlern. Nicht leicht ist auch die Verbindung der Beobachtungen zu Beobachtungsreihen, die Gruppierung der Ergebnisse unter übergreifenden Gesichtspunkten. Schwer sind namentlich die Anfangsstadien der Beobachtung. Hat man erst soviel Beobachtungsmaterial zusammen, daß man eine Hypothese über das geistige Vermögen eines Schülers wagen kann, so wird die Arbeit leichter und auch durch die Arbeit der Verifizierung der Hypothese besonders spannend. Wer freilich ein Freund der fertigen Urteile „auf Anhieb" ist, der wird an der Urteilsbildung auf dem Wege der Bestätigung von Hypothesen keine Freude haben; dem wird vermutlich die Bereitschaft zu stetem Revidieren der Urteile eine unbequeme Seelenlage sein.

Die Vorbereitung auf psychologische Beobachtungen. Erstes Erfordernis ist die Analyse der von den Schülern erhofften Arbeitsleistung auf die zu erwartenden psychologischen Vorgänge. So sind die einzelnen geistigen Funktionen und ihre Verbindungen, die begleitenden Gefühlsvorgänge, die geforderten geistigen Dispositionen, die notwendig werdende psychische Energie zu erwägen. Dazu muß dem Lehrer nicht nur der Stoff, sondern auch die di-

daktische Form, in der er er- und bearbeitet werden soll, gegenwärtig sein. Von besonderem Reiz ist der Voranschlag auf die mutmaßliche Leistung der Klasse im allgemeinen sowie der Gruppen von Schülern, vor allem aber auf die Leistung der einzelnen. Diese Wahrscheinlichkeitsschlüsse auf die Einzel- und Gesamtleistung, die sich auf Grund der in Hypothesenform zum Niederschlag gekommenen Einzelbeobachtungen ziehen, bilden mit den sie begleitenden Gefühlen der Spannung, Erwartung, Hoffnung, Furcht, Befriedigung, Enttäuschung ein Mittel, dem Schulmeisterleben, das leicht an kalter Intellektualität leidet, mannigfaltige und belebende Gefühlstöne zu geben.

Fruchtbare Situationen. Lagen, die nichts Nennenswertes zur Prüfung der Geister beitragen, wechseln im Schulleben mit Lagen, die allerhöchsten diagnostischen Wert haben, mit Lagen, die man unter Verwertung eines Ausdrucks aus der Technik des Dramas „Auslebe"situationen nennen könnte. Diese Lagen kann der Lehrer in sorgfältiger Vorbereitung schaffen; er kann sie aber auch unvermutet erleben, indem sie das Zufallsspiel des Unterrichts herbeiführt. Beide Arten der Situationen haben ihren besonderen Reiz. Die Erkenntnis solcher Situationen setzt allerdings voraus, daß man besonders die Schwierigkeit der geforderten Leistung richtig beurteilt, daß man z. B. bei einer mathematischen Konstruktionsaufgabe genau die Denkschritte überlegt, die den Schüler bei seiner gesamten mathematischen Geisteslage zum Finden des „lösenden" Gedankens führen, oder daß man, wenn nicht mit planmäßigen Denkschritten gerechnet wird, die Wahrscheinlichkeit des entscheidenden Gedankensprungs, des glücklichen Einfalls erwägt. Dazu bedarf es guter Kenntnis des bisherigen mathematischen Besitzes der Schüler, auch des Zustands, in dem dieser Besitz sich zurzeit befindet (namentlich, ob er mobil oder immobil ist), sowie der Wege, die von der gegebenen Erkenntnis zur neuen Erkenntnis führen. Um so wertvoller ist für die Diagnose der Köpfe der Unterricht, je mannigfaltiger er in seinen Formen ist, vor allem aber, je mehr

er auf dem Grundsatz der Erziehung zur Selbsttätigkeit aufgebaut ist. Je mehr das Geleistete eigenes Wachstum des Schülers ist, um so mehr läßt es seine geistige Natur heraustreten.

Der Anfang der Stunde. Der Anfang der Stunde ist für die Arbeitsleistung oft am wenigsten fruchtbar, für die Prüfung der Geister oft am meisten. Der Geist ist auf eine neue Leistung einzustellen: Wieviel Zeit brauchen die verschiedenen Schüler dazu? Welche Schüler beseitigen die Hemmungen durch die Vorstellungsreste aus der Pause oder aus den früheren Stunden schnell, welche langsam? Welche Schüler werden durch das Nach- und Abklingen von Gefühlen oder Affekten in der freien Verfügung über ihre geistige Kraft gehindert? Wer braucht lange, wer kurze Zeit, um die erforderliche Spannung zu erreichen? Wer gewinnt sie durch eine willentliche Steigerung der geistigen Energie, wer durch Hingabe an den Unterrichtsstoff? Wer gewinnt sie in langsamer Steigerung, wer durch stoßweise Verstärkung? Wer bedarf der Anspornung durch den Lehrer (des Stoßes von außen), wer paßt ich spontan an, wer braucht sich nur den Stoffen hinzugeben? usw.

Der Arbeitsvorgang als Gegenstand psychologischer Beobachtungen. Ein Arbeitsvorgang ist eine besonders willkommene Unterlage für differentialpsychologische Beurteilungen; wertvoll für die Beobachtung in seinen Teilen, wertvoll vor allem als Ganzes, als eine geschlossene, einheitliche Willenshandlung. Steht dieser diagnostische Wert des Arbeitsvorgangs auch nicht in geradem Verhältnis zur Ausdehnung desselben, so sind doch ausgedehntere Arbeitsvorgänge, namentlich wenn sie reich an intellektuell bedeutsamen Wendungen, an Wechsel der Arbeitsform sind, besonders wertvoll. Da ist zunächst das Ziel der Arbeit. Unter differentielle Beurteilung fällt hier zunächst das Maß der Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit bei der Zielsetzung: zwischen den Polen der Denkträgheit, vielleicht auch Denkschüchternheit, die sich stets die Ziele stecken läßt, und der fast eigenwilligen Lust an freier, selbsttätiger Zielsetzung liegen mancherlei Übergangserscheinungen.

Auch die Art der Ziele läßt bedeutende Unterschiede erkennen; die einen lieben z. B. nur nahe, die anderen freuen sich an fernen Arbeitszielen. Verschieden ist dann ferner die Motivationskraft der Ziele: bei diesem Schüler erregt das Ziel dauernd die zum Fortschreiten auf das Ziel hin erforderliche Energie, bei jenem läßt nach einer ersten impulsiven Erregung die energieerregende Kraft des Zieles nach. Unterschiede anderer Art liegen in der Verschiedenheit der vorläufigen Abschätzung der Schwierigkeit: unbelehrbare Selbstüberschätzung und eine auch durch Erfolge nicht gehobene Zaghaftigkeit sind hier zwei Extreme. Der Entwurf des Arbeitswegs zeigt alle Abstufungen der Besonnenheit vom unbesonnenen Drauflosplanen bis zur schönen Sicherheit. Auch bei dieser Tätigkeit ist wieder die Differenzierung nach dem Maß und der Art der Selbsttätigkeit besonders wertvoll. Bei der Arbeit selbst ist von Interesse die Art, wie die Arbeit angefangen wird (s. o.); dann vor allem das Verhalten bei den entscheidenden Punkten der Arbeit. Die Richtigkeit, die Schnelligkeit, die Selbständigkeit und die Eigenartigkeit der Fortführung des Gedankengangs, vor allem bei der Lösung größerer Schwierigkeiten, und anderes gestattet hier wertvolle Urteile. Besonders wichtig sind die Stellen des Arbeitsverlaufs, bei denen funktionelle Umschaltungen der geistigen Tätigkeit, etwa der Übergang aus synthetischer zu analytischer Tätigkeit, aus Vertiefung in Besinnung, notwendig werden. Die Anstrengung und das Zeitmaß bei diesen Umschaltungen lassen wichtige Unterschiede der Geister erkennen. Für höhere Arbeitsleistungen von Wert und darum für die differentielle Beurteilung von Wichtigkeit ist das Maß, in dem der Schüler geneigt und befähigt ist, an seinen Gedankengängen und seinen Denkergebnissen selbst Kritik zu üben, das Maß seiner Geneigtheit und Fähigkeit zur Selbstüberwachung. Andere Gesichtspunkte sind die Erhaltung der geistigen Energie, z. B. der Aufmerksamkeit; hier kommen z. B. die psychologischen Gesichtspunkte der unwillentlichen und der willentlichen Denkenergie, der Wirkung von Willensimpulsen, der Ablenkbarkeit in Betracht.

Einige der neuerdings am meisten beachteten Gesichtspunkte sind die des Maßes der psychischen Energie, der Ermüdbarkeit, der Erholungsbedürftigkeit, der Erholungsfähigkeit. Da gibt es etwa jenen Typus, der „mit der Hälfte" seiner Geistesenergie auskommt und der sich auch nicht mehr anstrengt, als die Arbeit fordert; im Gegensatz dazu jener Typus, der immer seine gesamte Kraft mobilisiert, weil er sonst nicht auszukommen meint. Wenig beachtet, aber psychologisch ungemein wichtig sind die den Arbeitsvorgang begleitenden Gefühlsvorgänge: so die Gefühle der aufgespeicherten Energie und der Lust zur Arbeit, so die Gefühle der Tätigkeit in der differenzierten Form, in der sie die einzelnen psychischen Funktionen und Funktionsverbindungen begleiten, so die Gefühle der Spannung und Lösung, der Erwartung und Erfüllung, der Hoffnung und der Furcht (der Hoffnung auf Gelingen, der Furcht vor dem Mißlingen), des Wertgefühls für die Tätigkeit, die man ausübt, des Kraftgefühls, des Selbstwertgefühls, des Selbstgefühls usw. Besonders interessant ist der Affektverlauf, den das Unerwartete, das plötzlich Auftretende, das Hemmnis hervorrufen; der Affekt kann hier z. B. den Charakter der Bestürzung, des Schrecks, der Angst haben und so bedeutenden Einfluß auf die geistige Tätigkeit ausüben, indem er den Zustand der Benommenheit, der Unbesonnenheit, der Unbesinnlichkeit herbeiführt.

Scharf zu scheiden von diesen die intellektuelle Tätigkeit als solche begleitenden Gefühlen sind die durch die Unterrichtsstoffe als solche hervorgerufenen Gefühle, besonders die Gefühle der Teilnahme, die Normgefühle, die Wertgefühle, die durch die Erkenntnis des Werts hervorgerufenen reaktiven Gefühle (s. o.).

Die Vorbereitungsarbeit des Lehrers. Ein Thema, das ebensosehr zur normativen wie zur historischen wie zur psychologischen Behandlung einladet. Eins vorweg: Für den Standpunkt, den wir einnehmen, ist die Vorbereitungsarbeit des Lehrers etwas anderes als ein Vorspiel, dem dann im Unterricht das Hauptspiel und nach dem Unterricht das Nachspiel folgt. In der Vorbereitung

liegt für uns der Schwerpunkt, das eigentlich Entscheidende der Lehrertätigkeit. Die eigentliche Schularbeit der Zukunft, wie sie uns vorschwebt, wird den Schüler ungleich tätiger, ungleich selbstständiger, den Lehrer ungleich zurückhaltender, in seiner Tätigkeit ungleich „angelehnter" als bisher zeigen; dagegen werden die Anforderungen an die Vorbereitung sich erheblich steigern. Entscheidend für die Art der Vorbereitung ist der allgemeine Gesichtspunkt, unter dem der Lehrer sich vorbereitet. Handelt es sich für ihn darum, daß er in erster Linie seine Tätigkeiten, durch die ein Bildungseffekt im Schüler erzielt wird, erwägt und vorbereitet, oder erwägt er die Tätigkeiten des Schülers, die von ihm — sagen wir: zu inszenieren sind? Ist ihm das handelnde Subjekt, auf dessen „Aktion" es zunächst ankommt, er selbst, der Lehrer, oder der Schüler? Bereitet er sich auf einen Beweis seiner „ars docendi" vor oder auf eine Förderung der „ars discendi" des Schülers? Für mich hängt alles davon ab, daß der Lehrer bei seiner Vorbereitung nichts als das eine erwägt, wie der Schüler in Tätigkeit gesetzt werden kann, daß er sich als nichts anderes weiß denn als den Beihelfer zu dieser Tätigkeit. Die lebendigen Kräfte des Schülers und der Unterrichtsgegenstand — das ist das Verhältnis, über das der sich vorbereitende Lehrer immer wieder nachzudenken hat; sich selbst aber darf er nicht mehr als die Mittlerrolle zuerteilen; eine Rolle, die ihn dann am schönsten dünken muß, wenn sie zur Rolle — einer stummen Person geworden ist. Die Gedankenfolge, die der Lehrer in der Vorbereitung m. E. durchzudenken hat, ist zweigliedrig. Zunächst fragt er sich: Welche Bildungswerte kann und soll der Schüler durch die von ihm zu fordernde Arbeit gewinnen? Zweitens: Welche Arbeitsweise des Schülers ist zu diesem Gewinn nötig? Für die weiteren Überlegungen des sich präparierenden Lehrers muß jedenfalls eins feststehn: der höchst konkrete Charakter der Situation, über die er seine Erwägungen anstellt. Von schematischen Erwägungen, die heute wie morgen zu einer stereotypen Arbeitsform führen, darf nicht die Rede sein.

Eigenartig bestimmt ist der jeweilige Unterrichtsstoff, der Träger der Bildungskräfte, der Bildungswerte; eigenartig bestimmt die geistige Gesamtlage, in der sich die Schüler der Klasse befinden; eigenartig bestimmt auch das Ziel, dem sich die Schüler in der Arbeit an dem gegebenen Stoff von ihrer bisherigen Geisteslage aus zubewegen sollen. So wird auch die Arbeitsweise des Schülers, zu der ihn der Lehrer oder er selbst sich bestimmt, nach dem stetigen Wechsel der durch die geistige Lage des Schülers, das Ziel der Fortbewegung und den Stoff bedingten Situation reguliert werden müssen.

Die geistige Gesamtlage der Schüler: Selbstverständlich fordert die Vorbereitung auf eine Einzellektion nicht eine allgemeine Durchprüfung der inneren Situation des Schülers, sondern nur die Erwägung derjenigen Seiten der Gesamtlage, die für den jeweiligen Arbeitsstoff in Frage kommen. Aber es muß mit allem Nachdruck gefordert werden, daß nicht nur der jeweilige „Wissensstand" des Schülers, sondern seine gesamte persönliche Lage auf die Beziehungen zu dem Arbeitsstoff hin geprüft werde. Will man nicht dem gefährlichen Intellektualismus und zwar dem intellektuellen Materialismus verfallen, so müssen noch andere Fragen den die Bildungsarbeit des Schülers leitenden Lehrer bewegen als die: Kann die Klasse ihr Wissen an dem neuen Arbeitsstoff vermehren? und: Liegt diese Mehrung im Interesse des intellektuellen Ziels der Klasse? Der Schüler ist ihm ja werdende Persönlichkeit. So erwägt er denn, inwieweit der Schüler als Persönlichkeit den Stoff ergreifen und von ihm ergriffen werden kann. So betrachtet er die geistige Lage des Schülers nicht nur unter dem Gesichtspunkt des Wissensstandes, sondern auch der geistigen Kraft; so ist ihm der Schüler nicht nur ein Wissender und Könnender, der zu höherem Wissen und Können fortschreiten soll, sondern eine werdende Persönlichkeit, die in Gemeinschaftsbeziehungen der wertvollsten Art (zur Familie, zum Volksstamm, zu dem gesamten Volk usw.) steht und noch fester in sie eingegliedert und tiefer in ihnen begründet werden

soll, die bereits in religiöses Leben eingeführt ist und noch tiefer darin eingetaucht werden soll, die einem Leben im Beruf entgegenreift. Und diese verschiedenen Seiten des werdenden Personenlebens, die allerdings für die Abwägungen gegeneinander zu isolieren sind, müssen dann doch wieder eben zur Einheit zusammengeschaut werden, so daß die Persönlichkeit des Schülers als das handelnde Subjekt erscheint. Von selbst ist damit gegeben, daß der Lehrer auch das Seelenleben des Schülers als eine Einheit des Denkens und Fühlens und Wollens faßt und daß er die Gesamtheit der Bildungsmotive, die im Schüler als wirksame Kraft tätig sein können, in Anschlag bringt. Kommt für die Schule nur das Wissen und Können der Schüler in Frage, so kann sich bei der starken Isolierung der Schulwelt gegen die Welt „da draußen" leicht ein „Schul-Ich" ausbilden, d. h. ein Ich mit dem von der Schule gepflegten Vorstellungsinhalt, den spezifischen Schulstrebungen, Schulgefühlen, Schulgrundsätzen. Behauptet sich neben diesem Ich noch das „menschliche" Ich des Schülers, so kommt es zu Konflikten, zu unausgeglichener Seelenlage, zu unheilvollem Dualismus. Es kann aber auch das Schul-Ich das menschliche Ich verdrängen, so daß in der Jugendzeit, der kostbaren Zeit für die Bildung der Persönlichkeit, das eigentlich Wirkliche ein künstlich beschränktes Ich ist.

Sehr erschwert wird die Erwägung der gegebenen Gesamtlage der Schüler dadurch, daß es ja nicht einzelne Schüler sind, deren Bildungsarbeit die Schule leitet, sondern Klassen, also sehr komplexe Gebilde. Wenn der abwägende Lehrer sich nicht mit der Feststellung eines ungefähren Durchschnitts genug getan zu haben glaubt, dann hat er bei seiner Vorbereitung die schwere Aufgabe, das Verhältnis der einzelnen Schüler zu dem neuen Arbeitsstoff zu erwägen; gruppierende Zusammenfassung wird dabei sehr nützlich sein; aber schließlich darf die einzelne Gruppe doch kein unlebendiges Schema werden, sondern nur eine Zusammenfassung zwar verwandter, aber doch individuell verschiedener Einzelner. Noch mehr erschwert sich diese Abwägung, weil sie die verschiedenen Seiten

des persönlichen Lebens umspannt und sich hier mancherlei Überkreuzungen ergeben.

Jede einzelne Lektion soll den Wissensstand der Klasse mehren und verbessern; darum fordert jede einzelne Lektion die Prüfung des erreichten Wissensstandes. So wird die Marke gewonnen, von der aus die Bewegung erfolgt; vor allem aber werden so die Wissenselemente erkannt, die Voraussetzung für die apperzipierende Tätigkeit der Schüler sind. Der Wissensstand der Klasse wird bei den einzelnen Lektionen auf die gerade für sie in Betracht kommenden Seiten geprüft; da aber diese Seiten von Stunde zu Stunde wechseln und da die Wissenselemente zu einem Wissensganzen verknüpft sein sollen, so wird der Präparierende gut tun, den Wissensstand seiner Schüler in seiner Entwicklung sich so gegenwärtig zu halten, daß er ihn leicht in Quer- und Längsschnitten, aber auch als Ganzes überschauen kann. Muß doch auch der geistige Besitzstand des Schülers stetig daraufhin „überwacht" werden, daß dem Verfall in irgendeinem seiner Teile vorgebeugt und entgegengearbeitet wird. Zunächst kommt naturgemäß das kleinere Wissensganze in Frage, in das die Einzellektion fällt, etwa eine Pflanzen- und Tiergruppe, ein geschichtlicher Abschnitt, eine landschaftliche Einheit, eine durch Ableitung zusammenhängende Folge von mathematischen Wahrheiten usw. Oft aber wird die unmittelbare Veranlassung vorliegen, auf frühere Einheiten zurückzugreifen, vielleicht gar den neuen Stoff zum Anlaß für systematisierende Zusammenstellungen zu nehmen. Bisher war bei dem Wissensstande an das Wissen in den einzelnen Fächern gedacht. Ein Unterricht aber, der dem Gesichtspunkt der Konzentration gerecht wird, muß es den Schülern zur Gewohnheit machen, aus einem Wissensgebiet in das andere hinüberzuschauen. Demgemäß muß der sich vorbereitende Lehrer über die Bahnen klar sein, auf denen das Denken der Schüler aus dem einen Fachgebiet in die anderen hinübergleitet. Vor allem aber müssen dem Lehrer die größeren, über den einzelnen Fachgebieten liegenden Wissensganzen, in denen sich Wissenselemente

der verschiedenen Fächer zusammenschließen, gegenwärtig sein. Ein solches Wissensganze ist z. B. die Kenntnis des deutschen Volkes und Landes oder das Verständnis der Gegenwart. Für die oberen Klassen höherer Schulen würden solche Wissensganze, zu denen die einzelnen Gebiete beisteuern, bei strengerer Durchführung des Konzentrationsgedankens z. B. eine allgemeine Sprachlehre, eine Denklehre, eine elementare Psychologie, ein physikalisches Weltbild, eine Sittenlehre, zuhöchst eine Lebens- und Weltanschauung sein. So muß der Blick des Lehrers, der sich in den oberen Klassen für eine einzelne Lektion vorbereitet, von dem kleinen Ausschnitt seines Fachgebiets, das sich in eben dieser Lektion darstellt, in die höhere Einheit, der dieser Ausschnitt angehört, eindringen und darüber hinaus auch das ganze Fachgebiet umspannen. Ja, er muß sich auch über das einzelne Fachgebiet erheben und die inneren Zusammenhänge des gesamten Schülerwissens überschauen. Soll er doch mit dem einzelnen, das er lehrt, in das Ganze dieses Wissens hineinwirken. Am tiefsten steht der Lehrer, der unbekümmert um eine zu schaffende Wissenseinheit von Lektion zu Lektion schreitet, bei dem sich unverbunden biblische Geschichte an biblische Geschichte, historische Erzählung an historische Erzählung, Lesestück an Lesestück, Szenenfolge an Szenenfolge, Pflanze an Pflanze reiht. Was er schafft, ist ein Aggregat; darum braucht ihm auch bei seiner Vorbereitung kein höheres Ganze gegenwärtig zu sein. Einige Disziplinen, besonders die Grammatiken der Fremdsprachen und die Mathematik, rächen eine solche Unbekümmertheit um das Wissensganze, weil hier das Einzelwissen stark vom Einzelwissen abhängt; indes es ist doch ein ander Ding, ob der sich vorbereitende Lehrer um der befürchteten Mißerfolge willen sich das Ganze, in und an dem er arbeitet, im Bewußtsein hält, oder ob er systemfreudig die Beziehungen des Neuen zu dem bereits ausgebauten Teil des Wissensganzen erwägt.

Es sollte doch aber auch nicht über die Kraft eines wissenschaftlichen Lehrers, der über seiner speziellen Wissenschaft nicht

seine Allgemeinbildung vergessen hat, hinausgehn, daß er jene größeren Wissensganzen und schließlich auch das Total des Wissens seiner Schüler im Auge behält.

NB. Für die Kenntnis des Wissensstandes genügt nicht, daß der Lehrer sich diesen Wissensstand so obenhin vergegenwärtige; wenigstens für die Teilgebiete, mit denen er zunächst rechnen muß, ist auch die Kenntnis der Art und Weise, wie das Wissen im Geist des Schülers vorhanden ist, erforderlich. Vor allem muß er sich, soweit er irgend vermag, darüber klar sein, ob das Wissen, das er heranziehen will, fest genug und lose genug sitzt, ob es einerseits gedächtnismäßig treu reproduziert werden kann und ob es anderseits beweglich genug ist, um sich aus seinen Zusammenhängen heraus mit dem Neuen zu verbinden. Ebenso sind es wertvolle Merkmale eines guten Wissensstandes, wenn er wohlverbunden und wohlgeordnet ist, so daß sich der Schüler in den vorhandenen Wissensgrenzen leicht hin und her, auf und ab bewegen kann, und wenn er einerseits sich zum Ganzen schließt, anderseits aber doch zur Aufnahme neuer Elemente offen bleibt. Für die Kraft aber, mit der die Klasse das Neue sich aneignen wird, ist die mit dem Wissensstand nach seiner Stoff- und seiner Formseite verknüpfte Wissenslust, das in dem Wissensstand wurzelnde, aber über ihn hinausführende Interesse von großer Bedeutung.

Je mehr der Lehrer selbst für den Wissensstand seiner Klasse verantwortlich ist, um so mehr wird ihm die Reflexion auf den Wissensstand der Klasse zur Gewissensfrage. Wird er bei der Vorbereitung dessen inne, daß in dem Wissensstande seiner Schüler die Elemente fehlen, deren er für den lehrgangmäßigen Fortschritt bedürfte, oder überzeugt ihn der Verlauf der Stunde, daß er sich in seinem Voranschlag geirrt hat, so wird sein didaktisches Gewissen ihm peinlich erregt werden. In gleicher Weise wird der Gedanke an den Amtsgenossen, der pflichtmäßig den Wissensstand prüfen muß, dem Vorarbeiter eine ernste Mahnung sein, durch seine Arbeit die Kontinuität des Unterrichts zu ermöglichen.

Wiederum aber bedarf es keines ausdrücklichen Beweises, daß die geforderte Kenntnis des Wissensstandes der Klasse eine Kenntnis des Wissensstandes der einzelnen Schüler bedeutet. Soweit dieser Wissensstand der einzelnen zensurmäßig bestimmbar und bestimmt ist, macht das Urteil über den einzelnen keine besonderen Schwierigkeiten. Schwieriger ist es, ein Urteil über die feineren Eigenschaften des Wissensstandes (s. o.) der einzelnen zu gewinnen und sich das Gesamtbild der einzelnen Wissensgestaltungen in seinem Wechsel auf die Dauer gegenwärtig zu halten. Eine sorgfältige „Nachbereitung", d. h. das Nachdenken über die abgelaufene Stunde, wird zur Erlangung zuverlässiger und eingehender Urteile unentbehrlich sein. —

Wie der sich vorbereitende Lehrer den Wissensstand seiner Schüler kennen muß, um deren Arbeit erfolgreich zu leiten, so auch deren geistige Kraft. Vorab sei auch hier wieder bemerkt, daß bei dem Auseinanderhalten von Wissensstand und geistiger Kraft nicht etwa die Meinung obwaltet, als handle es sich hier um etwas völlig Außereinanderliegendes, um einen toten Stoff einerseits und anderseits eine freischwebende Kraft, die beliebig mit jedem Stoff spielen könne. Im Stoffe selbst liegen wirksame Kräfte, die den Geist zur Tätigkeit reizen und die Ausbildung seiner Kräfte bedingen, und die geistigen Kräfte entwickeln sich, da jedes Fach den Geist funktionell in eigenartiger Weise beansprucht, an den verschiedenen Stoffen zu verschiedener Leistungsart und bleiben auch in ihrer Betätigung an die Beherrschung des Wissensstoffs gebunden. Über die Frage der Übertragbarkeit s. o. S. 93. — Unter geistiger Kraft sei nicht nur die rein intellektuelle Kraft verstanden. Wieder denken wir uns als das arbeitende Subjekt die werdende Persönlichkeit, in der sich intellektuelle Kraft, Willens- und Gemütskraft zu einer Gesamtkraft vereinigen; mußten wir doch den asketischen Intellektualismus, der Willen und Gemüt abtötet und auf reines Erkennen hinzielt, als eine sehr schwere Gefahr unserer höheren Bildung bezeichnen. — Ein Lehrer, der sich bei

seiner Vorbereitungsarbeit die geistige Kraft seiner Klasse und der einzelnen Schüler gegenwärtig halten will, hat es in dieser geistigen Kraft mit einem höchst zusammengesetzten psychologischen Tatbestande zu tun. Will er diesen Tatbestand richtig erfassen, so muß er ihn in seine Momente auflösen, diese Momente als Teilerscheinungen untersuchen, zugleich aber immer wieder ihr Wirken in dem Total der Erscheinung studieren. Bei der Analyse treten zunächst die intellektuellen Funktionen heraus: Die Sinneswahrnehmung, die Vorstellungs-, die Gedächtnis-, die Phantasie- und die Denktätigkeit nach ihren synthetischen, analytischen und ihren kombinierten Funktionen. In enge Beziehung zu der gesamten intellektuellen Tätigkeit ist die Sprache des Schülers zu setzen. Bei der geistigen Arbeit folgen diese Funktionen oft aufeinander: Der Übergang von Funktion zu Funktion, die Anpassung an den Funktionswechsel, ist ein äußerst wichtiger Gesichtspunkt für die Feststellung der geistigen Kraft; ebenso wie diese Umschaltung ist die erste Einstellung auf eine geistige Arbeit ein bedeutsames Kriterium. Wenn mehrere Funktionen verschiedenen Charakters zu einer zusammengesetzten Leistung verknüpft sind, so ist die Art des Zusammenwirkens ein wertvoller Gegenstand des Studiums. Da, wo die geistige Tätigkeit den Charakter zusammenhängender Denktätigkeit annimmt, d. h. wo sich der geistig Arbeitende in geordneter Tätigkeit auf ein Ziel zu bewegt, stellen sich vor allem in der Zielsetzung, der Verwendung der Mittel, der Überwindung der Hindernisse Gesichtspunkte differentialer Beurteilung dar. S. o. S. 197 f. — Die geistigen Vorgänge sind weiter unter dem Gesichtspunkt der Apperzeption zu beurteilen, d. h. als Vorgänge, bei denen außer dem Objekt auch die geistige Lage des Subjekts in Betracht gezogen werden muß. Ferner sind die intellektuellen Vorgänge als Bewußtheitserscheinungen aufzufassen: die Grade der Bewußtheit, die Kurven dieser Bewußtheitsgrade, die Art des Eintretens höherer Bewußtheit, die Wirkungen des verschiedenen Bewußtheitsgrades u. a. verdienen sorgfältige Beobachtung. Alle seelischen Tätigkeiten

und Zustände können weiterhin auf ihr Zeitmaß hin beachtet werden: für die differentielle Beurteilung ist das Tempo der geistigen Vorgänge von großem Belang. Alle geistige Tätigkeit und Zuständlichkeit kann ferner unter dem Gesichtspunkt der Energie, der Kraftleistung, angesehen werden: Das Maß der Energie, die Wirkungen der Energie auf den Wert der Leistungen, der Energieverlust (die Ermüdungserscheinungen), der Energieersatz sind hier wertvolle Momente. Ein anderer differentieller Gesichtspunkt, unter den alles bisher genannte geistige Geschehen gestellt werden kann, ist der der Willentlichkeit: alle geistige Tätigkeit, sei es Einzeltätigkeit oder zusammengesetzte Tätigkeit, kann entweder willentlich oder unwillentlich sein; in gleicher Weise kann die Umschaltung der Tätigkeitsweise gewollt oder ungewollt erfolgen; unwillentlich oder willentlich geschieht die Apperzeption; ebenso tritt die Steigerung der Bewußtheit willentlich oder unwillentlich ein. Nicht minder kann das Tempo unserer intellektuellen Tätigkeiten vom Willen bedingt sein. Endlich können alle Steigerungen unserer intellektuellen Energie entweder von selbst eintreten, oder weil wir sie wollen. Der Unterschied des automatischen, triebmäßigen, willenmäßigen Tuns durchzieht das ganze Gebiet der geistigen Tätigkeit. Überall wo Kräfte sich auslösen, sind die Reize zu erforschen, durch die die Auslösung herbeigeführt wird; bei dem intellektuellen Tun handelt es sich besonders um die Motive; die Motive geben ein sehr wertvolles Mittel für die Diagnose der Geister ab. Mit den Motiven gelangen wir in das Gebiet des Gefühlslebens. Es sei hier zunächst an die Wichtigkeit der Tätigkeitsgefühle erinnert (s. o.). Noch tiefer in den Grund der Individualität reichen Gefühle wie der Zweifel, die Gefühle des intellektuellen Gewissens. Überall, wo geistige Tätigkeiten und Zustände sich wiederholen, entsteht Übung, bilden sich meist auf Grund gegebener Dispositionen geistige Gewohnheiten, Strebensrichtungen, geistige Charaktereigenschaften aus; hier handelt es sich also um den bleibenden Gewinn der geistigen Arbeit, mithin um Beobachtungsgebiete von der allergrößten Tragweite.

Soll die Beobachtung der geistigen Tätigkeit und die Beurteilung der geistigen Kraft gelingen, so müssen dem Lehrer die differentiellen Gesichtspunkte, unter denen Beobachtung und Beurteilung erfolgen können, geläufig sein. Vgl. zum Folgenden Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, I. Bd. (1907).[1]) Auf das Wichtigste mag hingewiesen werden. Je mehr die Schule sich die Ausbildung der Sinne angelegen sein läßt, je mehr sie besonders mit der Kultur des Auges und des Ohres Ernst macht, um so mehr wird sie die Sinnesschärfe der Schüler zu differentieller Beurteilung heranziehen; ebenso die Unterschiedsempfindlichkeit für die Empfindungsqualitäten und -intensitäten auf allen Sinnesgebieten, besonders auf den Gebieten des Auges und Ohres, aber auch des allgemeinen Sinnes. So wird man dem Wert gerecht, den das Empfindungsmaterial für die Anschauung, das Gedächtnis und die Phantasie, ja für das gesamte geistige Leben nach seinem Inhalt, seinen Richtungen und Interessen, seinen feineren Stimmungen besitzt. Bessere Würdigung als bisher verdient auch die Verschiedenheit der Schüler auf dem Gebiet der Anschauung, besonders der Raum- und Zeitanschauung. Vgl. Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie, I. Bd. (2. Aufl.), S. 432 f. Hierher gehört die Verschiedenheit in der Schätzung von Ausdehnung und Entfernung, von Lage und Richtung, in der Schätzung von Zeitstrecken wie überhaupt im Sinn für zeitliche Verhältnisse (Wichtigkeit des Sinns für Rhythmus!). Farbensinn, Raumsinn, Zeitsinn usw. werden nicht nur für die Beurteilung des schulpflichtigen Kindes, sondern für die gesamte Entwicklung des Schülers wertvolle Kriterien sein müssen; Empfindung und Anschauung liefern uns ja die Elemente, aus denen sich unser „Weltbild" aufbaut. Die Gleichgültigkeit gegen „die Welt der Sinne", gegen die Welt der Empfindung und Anschauung, ist in einem anderen Sinne, als bisher gesagt wurde, gefährlicher Intellektualismus. — Mit der

1) Ein für jeden Lehrer unentbehrliches Buch!

Kraft, Vorstellungen zu haben, wird das Geistesleben unabhängig von der Gegenwart des Realen, das Empfindung und Anschauung hervorruft. In den Vorstellungen erneuern sich die früheren Bewußtseinsinhalte, die wir Empfindung und Anschauung nennen. Im Verhältnis der Vorstellungen zu diesen ursprünglichen Bewußtseinsinhalten liegt die Möglichkeit fein abgestufter individueller Unterschiede: eine Skala von Übergängen liegt zwischen der illusionären Treue der Wiedererneuerung und der fast völligen Unfähigkeit der Wiederbelebung von Empfindungen und Anschauungen. Gesichtspunkte der Vergleichung sind alle Momente, die bei den Empfindungen und Anschauungen in Frage kommen können; so die Qualität und Intensität der Farben und Töne, so die Gestalt und Größe des Angeschauten, so die Lage der in der Anschauung vereinigten verschiedenen Dinge zueinander. Zu beachten ist auch der Unterschied der Vorstellungsart nach Dauer und Beständigkeit. Besonders wichtig sind die Unterscheidungen nach der Lebhaftigkeit und der Vollständigkeit der Vorstellungen. Eine andere Kategorie unterscheidender Beurteilung wird gewonnen, wenn nicht die Übereinstimmung zwischen den Vorstellungen und den ursprünglichen Bewußtseinsinhalten zum Maßstabe der Beurteilung genommen wird, sondern die Art der Änderungen, die sich an den ursprünglichen Bewußtseinsinhalten vollziehen. Hier ist z. B. der Unterschied zwischen solchen Köpfen von Belang, bei denen die Vorstellungen sich als Wandlungen innerhalb der ursprünglichen Bewußtseinsinhalte darstellen, und solchen, bei denen die Vorstellungen mehr oder weniger neue Gebilde aus Elementen ursprünglicher Erlebnisse sind. Selbstverständlich handelt es sich hier nicht um ein planmäßiges (bewußtes und gewolltes) Verbinden, sondern nur um eine Verbindung, die nichts als ein seelisches Geschehnis ist. — Die wichtigste Unterscheidung auf dem Gebiete der Vorstellung ist aber bekanntlich die der Vorstellungstypen, d. h. die Unterscheidung nach den im Vorstellungsleben vorherrschenden Sinneselementen. So unterscheidet man im Gebiet der Sach- und Wortvorstellungen

die reinen und die gemischten Typen, unter jenen wieder den visuellen, den akustischen, den kinaesthetischen; so gewinnt man Typen durch die Feststellung der Kombinationen von Sach- und Wortvorstellungstypen (Meumann, a. a. O. 449). — In den Vorstellungen erneuern sich, so sahen wir, die früher durch Empfindung und Anschauung gewonnenen Bewußtseinsinhalte. Die Fähigkeit dieser Wiedererneuerung nennen wir Gedächtnis; die Unterscheidung der Individuen nach dem Gedächtnis fällt also hier zusammen mit der Unterscheidung nach dem Vorstellen, sofern das Vorstellen unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses zwischen Vorstellung und ursprünglichem Bewußtseinsinhalt betrachtet wird. Im Gebiet des Gedächtnisses, wie wir hier Gedächtnis verstehn, liegen die Unterscheidungen der Individuen nach der Leistung der verschiedenen Einzelgedächtnisse, der Sinnengedächtnisse, der Gedächtnisse für Raumanschauungen usw. Den Vorstellungstypen entsprechen die Gedächtnistypen. Hierher gehören ferner die Unterschiede in dem Gebiet des unmittelbaren Behaltens und der Reproduktion nach längerer Zwischenzeit, die Unterschiede in der Wirkung der Dauer der ursprünglichen Erlebnisse und der Reproduktion dieser Erlebnisse in der Vorstellung; und zwar ist diese Wirkung in zweifacher Richtung zu prüfen, in der Richtung der erreichten Treue der Reproduktion und des Fortbestandes der Reproduktionstreue. Ein besonderer Fall von Gedächtnisleistung, der wesentliche Unterscheidung fordert, liegt dann vor, wenn es sich bei dem ursprünglichen Erlebnis nicht um eine einheitliche Empfindung und Anschauung, sondern um eine Mehrheit seelischer Gebilde handelt, die in naher Abfolge erlebt wurden und die sich so zu einer Einheit assoziiert haben, daß bei einer Wiedererneuerung des einen Gebildes auch die anderen mit ihm verknüpft gewesenen sich von selbst erneuern. Nur nebenher sei erwähnt, daß die Erneuerung der zweiten Vorstellung naturgemäß nicht an einen bestimmten Treuegrad der ersten Vorstellung gebunden ist; wieweit die Vorstellung sich von dem ursprünglichen Bewußtseinsinhalt entfernen kann, ohne ihre reproduzierende Kraft

einzubüßen, ist jedenfalls individuell sehr verschieden und hängt außer von dem Zustande der reproduzierenden Vorstellung und der allgemeinen Seelenlage auch von dem Zustande ab, in dem die mit ihr assoziierte Vorstellung nach der jeweiligen Seelenlage reproduzierbar ist. Unterscheidungen auf dem Gebiet der Assoziation, der assoziativen Reproduktion können sich beziehen auf die Reproduktionszeit, auf den psychologischen Gang der Reproduktion, auf die Lebhaftigkeit und den Reichtum des Assoziationsspiels. Gerade die letzte Unterscheidung ist für die Beurteilung der Geistesart und des intellektuellen Zustandes der Schüler von großer Bedeutung. Schüler, bei denen die Assoziation leicht von Vorstellung zu Vorstellung fortgeht, bei denen sich an betonte Vorstellungen schnell und leicht zahlreiche Vorstellungen ankristallisieren, sind natürlich für die höheren Denkfunktionen, sowohl die analytischen wie die synthetischen, ungleich besser ausgestattet als die, bei denen die Assoziation stockend und kärglich verläuft. — In der Empfindung und der Anschauung ist der Mensch, so sagten wir, an die Gegenwart des Objekts gebunden; die Vorstellung macht ihn geistig unabhängig, insofern er „das Bild" der Objekte unabhängig von der Gegenwart der Objekte besitzt. Indem sich die Vorstellungen wandeln und von sich aus untereinander verknüpfen, wird der Geist, um es so zu nennen, noch objektfreier. Zu dieser Befreiung des Geistes hilft aber am meisten die Sprache: Die Worte sind dem Kinde zunächst Bezeichnungen der konkreten einzelnen Dinge; nach und nach löst sich das Wort von dem einzelnen Dinge los und wird dem Kinde das, was es seiner Natur nach ist, Bezeichnung eines Allgemeinen, in dem eine Fülle von Erscheinungen zusammengefaßt ist; durch die Worte gewinnt das geistige Leben des Kindes abstrakteren Charakter. Die Stufen der geistigen Entwicklung im jugendlichen Alter sowie die einzelnen jugendlichen Individuen unterscheiden sich nun nach dem Vorgang, den die Worte (z. B. die Reizworte bei den Reproduktionsversuchen) in ihnen hervorrufen: Sehen wir von dem Fall ab, in dem die Loslösung des Worts von seinem Inhalt so vollkommen

ist, daß das Wort nur als Klangbild oder nur nach seiner sprachlichen (grammatisch-lexikalischen) Natur wirkt, so kann in dem einen Grenzfall eine konkrete, räumlich und zeitlich bestimmte, Individualvorstellung mit aller Sinnenfälligkeit und Vollständigkeit einer Anschauung auftreten. Von diesem Falle führen zahlreiche Stufen zu dem ganz vorstellungslosen, abstrakten Wortgebrauch. Je mehr die Worte noch sinnlichen Hintergrund haben, je mehr vollzieht sich die durch die Worte hervorgerufene Verknüpfung der Vorstellungen im Gebiete der Anschauung; diesem Vorzug steht aber der andere gegenüber, daß die Ergebnisse der Vorstellungsverknüpfung nicht den Charakter des Allgemeingültigen haben können, wohl aber zu haben scheinen, weil der die Vorstellungen Verknüpfende nicht erkennt, daß er mit dem Wort einen Inhalt verbindet, den nur die den Hintergrund des Wortes bildende Individualvorstellung besitzt. Das in Worten sich vollziehende Denken kann sich dann nicht genügend von der Welt der Einzeldinge zur freien, über die Welt des Konkreten, der Einzeldinge übergreifenden Bewegung loslösen.

Anschauende und vorstellende Tätigkeit bieten dem Geiste zusammengesetzte räumliche und zeitliche Gebilde dar. Einen erheblichen Fortschritt bedeutet es, wenn der Geist die Fähigkeit gewinnt, an diesen Komplexen vergleichend und beziehend tätig zu sein. Das Ergebnis dieser Tätigkeit ist die Feststellung der innerhalb der Komplexe bestehenden Beziehungen wie der Beziehungen der Gleichheit, Ähnlichkeit, Verschiedenheit, Gegensätzlichkeit, der Ursache und Wirkung, des Grundes und der Folge, des Mittels und Zwecks, der prädikativen Beziehung. Die Schüler unterscheiden sich wesentlich nach ihren Leistungen in der Ermittlung dieser Beziehungen. Mit Recht unterscheidet man diese analytischen Köpfe von den synthetischen Köpfen. Die Befähigung zum vergleichenden und beziehenden Denken ist als ein letztes, nicht weiter aufzulösendes Datum der Begabung aufzufassen.

Höhere geistige Tätigkeit fordert die Fähigkeit der Umschaltung

der Funktionen: anschauende, vorstellende, reproduzierende, kombinierende (synthetische), beziehende und vergleichende (analytische) Tätigkeit wechseln miteinander und verbinden sich zu einheitlichen Gesamtleistungen. Differentieller Beurteilung ist hier die Fähigkeit der Umschaltung, des Übergangs von Funktion zu Funktion, zu unterziehen. Auch innerhalb der einzelnen Funktionen kann es sich um einen Wechsel in der Form der geistigen Tätigkeit handeln; so um den Wechsel in der Vorstellungsart (ob visuell oder akustisch oder kinästhetisch), in der Reproduktionsform, in dem Anschauen und Vorstellen nach bestimmten Kategorien, in der Art der synthetischen und analytischen Tätigkeit. In Verbindung mit diesem Wechsel ist die Einstellung auf den Beginn der Tätigkeit überhaupt zu nennen; der Übergang des Geistes aus der (relativen) Ruhelage zur Arbeit. Die Eigenart der einzelnen Schüler wird sich vor allem in der Schnelligkeit des Übergangs, aber auch in dem Erfolge zeigen, mit dem sie aus der Ruhe in die Tätigkeit, innerhalb der Funktionsweise von einer Tätigkeitsform in die andere, vor allem aber von Funktion zu Funktion übergehen. Der Schwerfälligkeit, die nur langsam und wohl auch unter Unlustgefühlen wechselt, weil sie eine relativ lange Zeit zur Anpassung an die neue Lage und die neue Aktionsweise bedarf, tritt die Beweglichkeit gegenüber, die den Wechsel schnell und — das sei bereits hier erwähnt — mit Lust vornimmt.

In unserem bisherigen Aufbau des geistigen Lebens ist absichtlich, um dem Aufbau nicht die Durchsichtigkeit zu nehmen, von einer grundlegenden Tatsache, die durch das gesamte in den Funktionen sich abspielende geistige Leben hindurchgeht, nicht gesprochen worden; ich meine die Tatsache der „Apperzeption", das Wort im Sinne der Herbartischen Schule, nicht im Sinne Wundts genommen. Wenn wir von Apperzeption reden, so werden wir der Tatsache gerecht, daß die Auffassung neuer Bewußtseinsinhalte außer von den unmittelbar gegebenen Eindrücken auch von den diesen Eindrücken „entgegenkommenden" Vorstellungen, Begriffen, Urteilen usw. abhängig ist. In der Apperzeption erweist die Seele den

auf sie einwirkenden Eindrücken gegenüber eine durch ihre jeweilige Gesamtlage bedingte und bestimmte Aktivität; sie nimmt nicht passiv das Neue auf, sondern ergreift es tätig. Der Wahrheitswert der so gewonnenen Anschauungen, Vorstellungen und Erkenntnisse hängt davon ab, ob die durch den unmittelbaren Eindruck wachgerufenen, bei der Auffassung einwirkenden Vorstellungen, Begriffe und Urteile die Auffassung in der dem objektiven Tatbestande entsprechenden Weise beeinflussen. Man erinnere sich an den Vorgang der „Assimilation": Wir hören unvollständige Schalleindrücke, aber wir ergänzen sie aus früheren Eindrücken zu vollständigen Worten. Wir sehen körperlich, weil der Eindruck Elemente früherer Wahrnehmungen erweckt, die den neuen Eindruck assimilieren. Anderseits erklären sich z. B. die geometrisch-optischen Täuschungen gleichfalls durch Assimilation (Wundt: Grundriß der Psychologie. 4. Aufl., S. 274 f.). Die Assimilation bildet einen besonderen Fall der Apperzeption, denn Apperzipieren bezeichnet für uns nicht wie bei Meumann (a. a. O., S. 99) ein „Hinzuwahrnehmen", d. h. ein Hinzubringen von Kenntnissen und Erfahrungen, Urteilen und Begriffen zur Wahrnehmung; Apperzeption ist für uns der Akt der Auffassung (des Neuen). Wenn bei diesem Auffassen zwischen dem unmittelbaren Eindruck und den durch den Eindruck wachgerufenen Elementen eine Verschmelzung eintritt wie in dem ersten obigen Beispiel zwischen den Schallempfindungen und der Wortvorstellung, so liegt der Fall der Assimilation vor. Werden aber die gegebenen Eindrücke ohne solche Verschmelzung unter den Gesichtspunkten ähnlicher (analoger) Erfahrungen oder früher gewonnener Begriffe und Urteile aufgefaßt, so liegt einfache Apperzeption vor. Das Kindesalter ist besonders ausgezeichnet durch das assimilierende Auffassen, bei dem die tatsächlichen Eindrücke mit den Erinnerungs- und Phantasievorstellungen zu einer kritisch nicht geprüften Einheit verschmelzen. In dem höheren Alter wird die Auffassung mehr beeinträchtigt und gefälscht durch die Verwendung falscher oder schiefer oder einseitiger Gesichts-

punkte. — Nicht immer verläuft die Apperzeption ohne Hemmung: die gegebenen Eindrücke, seien es die bereits vorhandene geistige Elemente wachrufenden oder die im weiteren Verlauf der Perzeption wirksam werdenden, widerstreben der Verschmelzung oder der Auffassung unter den an sie herangebrachten Gesichtspunkten; die Eindrücke erzwingen dann möglicherweise eine ihrer Natur angemessene Auffassung. — Individuelle Unterschiede können bei der Apperzeption in mehrfachen Richtungen sich spürbar machen; so in der Schnelligkeit und Lebhaftigkeit, mit der Vorstellungen, Urteile, Begriffe wachgerufen werden und den Eindrücken entgegendrängen; so in der Energie, mit der sie die Auffassung bestimmen; so in dem Verhalten des Subjekts gegenüber den neu aufgefaßten Bewußtseinsinhalten. Der wichtigste Gegensatz ist der zwischen dem naiv verschmelzenden und unter subjektiven Gesichtspunkten auffassenden und dem die Eindrücke zuerst als solche aufnehmenden und dann erst im Interesse vertiefter Auffassung aus dem eigenen Geistesbesitz Material herbeiziehenden Schüler. —

Bisher ist die Erscheinung des geistigen Lebens außer acht gelassen, die in der gemeinen Wertschätzung so hoch im Preise steht, daß vielfach die Intelligenz in geradem Verhältnis von ihr abhängig gedacht wird: die „Aufmerksamkeit", — um die Erscheinung mit dem Namen zu nennen, der leider eine Quelle verhängnisvoller Mißverständnisse war und noch ist. Wir müssen freilich — das wurde bereits oben (S. 187 f.) ausgeführt — die Behauptung: „Je intensiver jemand aufmerksam zu sein vermag, um so intelligenter ist er" wie auch die andere: „Je aufmerksamer wir sind, desto mehr Geistesenergie entfalten wir in unserer intellektuellen Tätigkeit" grundsätzlich ablehnen; demgemäß ist uns auch die Aufmerksamkeit nicht bloß kein Maßstab für die allgemeine Intelligenz der Schüler, sondern nicht einmal ein durchgreifender Gesichtspunkt für differentielle Beurteilung. Nur bei der auffassenden Tätigkeit unseres Geistes glauben wir von dem Aufmerksamkeit genannten Zustande der Seele sprechen zu dürfen; dagegen erhebt z. B. bei

der Kombinationsarbeit als solcher schon der Sprachgebrauch Widerspruch gegen den Gebrauch des Ausdrucks Aufmerksamkeit zur Bezeichnung des Charakteristischen in dieser Form geistiger Tätigkeit. Ja, und bei der auffassenden Tätigkeit, wie sie sich z. B. bei der Auffassung eines Anschauungs- oder Erinnerungsbildes oder der Abfolge kausal verknüpfter Ereignisse vollzieht, ist doch die Aufmerksamkeit nicht „das schaffende Prinzip", sondern nur die für die Auffassung günstige Bewußtseinslage. Die Aufmerksamkeit ist ein bestimmter Bewußtseinszustand, in dem sich die seelischen Akte abspielen, in den sie eintreten können. Und zwar bezeichnet Aufmerksamkeit nichts als einen Grad von Bewußtheit. Daß man den mit Aufmerksamkeit bezeichneten Bewußtseinszustand scharf gegen einen anderen Bewußtseinszustand absetzt und die Auffassung von Inhalten ohne den begleitenden Zustand der Aufmerksamkeit (die Perzeption) von der Auffassung im Zustande der Aufmerksamkeit (Apperzeption) prinzipiell scheidet, will mir untunlich erscheinen. „Die Aufmerksamkeit" nimmt in dem Gesamtgebiet der Bewußtheit zwischen dem Nullpunkt, dem Nichtbewußtsein, und dem Zustand klarster Bewußtheit, dem Maximum, die obere Breite ein; zwischen Null und dem Maximum besteht ein kontinuierlicher Übergang. Bei dieser Auffassung kann vielerlei nicht à conto der Aufmerksamkeit gesetzt werden, was man gemeinhin darauf setzt. So kann die Aufmerksamkeit nicht als die Bedingung oder als die Begleiterscheinung der „apperzeptiven" Vorgänge im Sinne Wundts, etwa des vergleichenden und beziehenden Denkens gelten; diese Vorgänge sind erfahrungsgemäß auch bei geringer Bewußtseinsintensität möglich. Ebenso kann man nicht in der Aufmerksamkeit das Maß der in den einzelnen Funktionen aufgewandten Energie sehen, da die Energie in den einzelnen Funktionen sich durchaus nicht mit dem Maße der Bewußtheit deckt, in dem sich die intellektuellen Handlungen abspielen. So ist z. B. die Energie des forschenden Suchens nach brauchbaren Vorstellungs- oder Begriffskombinationen nicht bestimmbar nach der Deutlichkeit und Klarheit, mit der die einzelnen

Vorstellungs- und Begriffsverknüpfungen ins Bewußtsein treten. Unangängig ist es auch, mit Jodl von einer „Leitung des Vorstellungsverlaufes durch Aufmerksamkeit" zu sprechen. Die Aufmerksamkeit schafft nur Dispositionen, von denen der Vorstellungsverlauf indirekt abhängig ist, insofern die durch die Aufmerksamkeit in höhere Bewußtseinsgrade gehobenen Inhalte Ziel- und Mittelpunkte der Gedankenbewegung werden können. Auch darf m. E. nicht gesagt werden, die Aufmersamkeit könne sich einzelnen Seiten des Erlebens mit ausschließlichem oder vorwiegendem Interesse zuwenden oder könne bestimmte Vorstellungen willkürlich festhalten. Die Aufmerksamkeit als solche darf nicht als wählend vorgestellt werden; dieser metaphorische Sprachgebrauch verwischt die grundlegende Anschauung, daß die Aufmerksamkeit nichts als Bewußtheitszustand ist. Der Wahlvorgang, durch den ich eine Vorstellung vor einer anderen dazu bestimme, mit höherer Bewußtseinsintensität aufgefaßt zu werden, gehört nicht zur Aufmerksamkeit als solcher. Nicht willkürliche und unwillkürliche, sondern willentliche und unwillentliche Aufmerksamkeit ist zu unterscheiden; die erstere ist da vorhanden, wo ein höherer Bewußtseinsgrad spontan (durch den Willen) erreicht wird. Die Anerkennung dieser Fähigkeit der Seele, die Bewußtseinsintensität willentlich zu steigern, scheint mir für die Klärung der Lehre von der Aufmerksamkeit von hohem Wert. — Die Wirkungen der Aufmerksamkeit erklären sich aus ihrer Natur: Da Aufmerksamkeit Steigerung der Bewußtseinsintensität ist, so können Reize, die ohne Aufmerksamkeit nicht aufgefaßt sind, bei vorhandener Aufmerksamkeit aufgefaßt werden. Ebenso erklärt sich die Erhöhung der Unterschiedsempfindlichkeit für sinnliche Eindrücke. Nicht minder die deutliche Auffassung der verschiedenen Momente komplexer Gebilde der Anschauung und der Vorstellung, etwa eines Landschaftsbildes oder einer Phantasievorstellung. Bei dem Auffassen eines Gedankengangs, z. B. der Herleitung von Wirkungen aus Ursachen, treten die einzelnen Momente, hier die Tatsachen, wie auch vor allem ihre Beziehung, hier der kausale

Zusammenhang, deutlich ins Bewußtsein. Die Deutlichkeit und Lebhaftigkeit des Bewußtseins gewährt nun für die Bewußtseinsinhalte weitere große Vorteile: zunächst eine Steigerung der Reproduktionstendenz und der Reproduzierbarkeit; ferner die Assoziabilität. Bei der Abgabe von Urteilen auf Grund aufmerksam aufgenommener Tatbestände hat der Urteilende den Vorteil deutlicher und klarer Unterlagen; beim aufmerksamen Auffassen von Gedankengängen die Möglichkeit zuverlässiger Nachprüfung der Gedankenverknüpfung, da diese Verknüpfung im vollen Lichte des Bewußtseins geschehen ist. Das kritische Denken, das sich den Gedankenvorgängen zuwendet, findet ein klares Bewußtsein der vollzogenen Verknüpfungen, der festgestellten Beziehungen vor. Soll aber ein Gedankengang weiter durchdacht werden, so stehen in dem, was zuvor mit Aufmerksamkeit durchdacht ist, die Voraussetzungen für die weitere Arbeit zur Verfügung. So schafft zwar die Aufmerksamkeit nichts Neues, da ihr die Objekte durch die direkt von ihr nicht abhängige Vorstellungsbewegung gegeben werden; aber das aufmerksame Erleben der Vorstellungsbewegung erhöht den psychologischen Wert der erlebten Vorstellungen. Doch sei auf eins hingewiesen: Da sich das Bewußtsein mit zunehmender Aufmerksamkeit verengert und die Assoziationstätigkeit sich herabsetzt, nimmt die Aufmerksamkeit dem Geist die freie Beweglichkeit; zunächst nur für die Dauer der Aufmerksamkeit; ist aber auf die Dauer aufmerksames Aufnehmen die Haupttätigkeit des Geistes, wie vielfach bei dem herrschenden Lehrverfahren, so wird die Unbeweglichkeit character indelebilis. Ebenso hat die Aufmerksamkeit eine Tendenz zur Verlangsamung der Vorstellungsbewegung; daraus entsteht die Gefahr eines verschleppten Tempos in der Denkbewegung.

Der diagnostische Wert der Aufmerksamkeit, d. h. ihre Bedeutung für das Urteil über die geistige Eigenart des Schülers, ist nach der Natur der Aufmerksamkeit zu bestimmen: der aufmerksame Schüler besitzt die Energie zu der deutlichen Auffassung der Bewußtseinsinhalte und -vorgänge. Gegenstand differentieller Be-

urteilung kann eine Reihe von Momenten werden. Um vom Äußerlichsten anzufangen, so differieren die Schüler nach den Ausdrucksbewegungen, in denen sich die Aufmerksamkeit kundgibt; besonders zu beachten ist dabei die größere oder geringere Energie (Lebhaftigkeit) der Ausdrucksbewegungen, die indes durchaus nicht in geradem Verhältnis zu der inneren Energie der Aufmerksamkeit steht. Verschieden entfalten die einzelnen Schüler ihre Aufmersamkeit bei den verschiedenen Objektarten, die zur Auffassung kommen; so unterscheidet man sinnliche und intellektuelle Aufmerksamkeit; mit Recht erinnert aber Meumann daran, daß auch Gefühls- und Willenserscheinungen Gegenstand aufmerksamen Auffassens werden können. Hieran schließe ich den Unterschied der Aufmerksamkeit, die an ruhenden, und der Aufmerksamkeit, die an sich entwickelnden Erscheinungen (Vorgängen) betätigt wird; im letzteren Falle hat man die Beobachtungsaufmerksamkeit. Wichtige Unterschiede bestehen in der Art und Weise, wie der Zustand der höheren Bewußtseinsintensität eintritt: hierher gehört zunächst der Unterschied der willentlichen und der unwillentlichen Aufmerksamkeit. Es ist ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal, in welchem Maße Schüler einerseits von selbst durch die ihnen sich darbietenden Unterrichtsstoffe zur Aufmerksamkeit erregt werden, und in welchem Maße sie anderseits die Kraft haben, durch Vorsatz und Entschluß die Bewußtseinsintensität zu steigern. Die unwillentliche Aufmerksamkeit gestattet Rückschlüsse in der Richtung auf das Interesse und auf die intellektuelle Verfassung des Geisteslebens der Schüler, die willentliche ist ein bedeutsamer Beweis der Willensenergie, die für das gesamte geistige Wachstum sehr wichtig ist, weil sie z. B. zur Überwindung von Schwierigkeiten in den „uninteressanten", aber doch notwendigen Unterrichtspartien hilft. Natürlich unterscheiden sich die Schüler auch nach dem Maß der Energie und der Zeit, die der Eintritt in den Zustand höherer Bewußtseinsintensität fordert. Nicht zu verwechseln ist mit dieser Fähigkeit, bestimmte Bewußtseinsinhalte mit intensivem Bewußtsein aufzufassen, die

andere, sich irgendeiner geistigen Arbeit „anzupassen", etwa der Memorierarbeit. Diese Verwechslung ist nur möglich, wenn die Aufmerksamkeit allgemein als der Zustand gesteigerter intellektueller Energie verstanden wird. Wichtig ist ferner vor allem der Unterschied in der Fähigkeit, einander folgende Bewußtseinsinhalte von verschiedenem psychologischen Charakter in den Aufmerksamkeitszustand eintreten zu lassen, etwa zunächst einen Anschauungskomplex aufzunehmen, unmittelbar darauf einer denkenden Bearbeitung dieses Komplexes, einem Raisonnement über ihn zu folgen, danach aber einen trockenen Memorierstoff aufzufassen. Verwandt mit dieser Fähigkeit ist die andere, mehreren nebeneinander verlaufenden Vorgängen die Aufmerksamkeit zuzuwenden. Hier wie dort handelt es sich, wenn man so sagen darf, um eine „Umschaltung" der Aufmerksamkeit; nur daß im ersteren Fall ein einfacher Übergang der Aufmerksamkeit von Bewußtseinsinhalt zu Bewußtseinsinhalt stattfindet, im zweiten aber ein Alternieren. Von „Verteilung" der Aufmerksamkeit im zweiten Falle zu reden, empfiehlt sich nicht, da es sich nicht um die Verteilung der verfügbaren Aufmerksamkeitsmasse auf verschiedene Objekte, sondern um ein Hin und Her der vielleicht „ungeteilten" (will sagen hochgradigen) Aufmerksamkeit von Objekt zu Objekt handelt. Schnelligkeit und Leichtigkeit der Umschaltung ergeben wichtige Kriterien für die Beurteilung der Köpfe. Ein Alternieren der Aufmerksamkeit wird im Unterricht z. B. insofern gefordert, als der Schüler nicht nur die Denkarbeit des Lehrers, sondern auch die seiner Mitschüler und die eigene aufmerksam verfolgen muß; man weiß, wie langsam dies Alternieren ist; bei dem herrschenden Lehrverfahren wird meist nur die Denkarbeit des Lehrers beachtet, da sie in einer die Aufmerksamkeit der Schüler fordernden Weise dem Schüler zum Bewußtsein gebracht wird. Ein verfeinertes Lehrverfahren hängt zum guten Teil davon ab, inwieweit die Schüler die Fähigkeit des Alternierens gewinnen. Bei dem Alternieren ist es sodann von Bedeutung, ob die nebeneinander verlaufenden Vorgänge dauernd oder nur stellenweis die

Aufmerksamkeit beanspruchen; ist das letztere der Fall, so besteht die Kunst des Alternierens darin, diese Stellen zu erkennen und dann die Umschaltung eintreten zu lassen. Laufen die Vorgänge nebeneinander her, so ist so oft und so schnell umzuschalten, daß beide in ihrem Ablauf aufgefaßt werden können. — Einen weiteren Unterschied hat man mit den Ausdrücken dynamisch und statisch bezeichnet (Meumann, S. 511). Dynamische Aufmerksamkeit ist dem eigen, bei dem die Aufmerksamkeit sich nur durch immer wieder erneute Antriebe erhält, sei es, daß diese Antriebe vom Stoff oder von anderen Menschen oder vom eigenen Willen ausgehen; bei dem mit statischer Aufmerksamkeit Ausgestatteten genügt ein allgemeiner (einmaliger) Entschluß oder Willensimpuls, um die erforderliche Aufmerksamkeit für die Dauer zu gewinnen. Die für diese Erscheinung sich darbietenden Unterschiede sind belangreich; man denke nur an den Unterschied der Schüler, die immer wieder von neuem zu aufmerksamem Auffassen angespornt werden müssen, und der Schüler, die niemals eines Ansporns zum Aufmerken bedürfen. Nur scheint mir einmal die Bezeichnung dynamische und statische Aufmerksamkeit nicht glücklich gewählt, und dann dürfte es sich empfehlen, damit der Unterschied auf diesem Gebiet sich rein darstellt und nicht mit dem Unterschied zwischen willentlicher und unwillentlicher Aufmerksamkeit zusammenfließt, scharf zu betonen, daß es sich bei der Erregung der Aufmerksamkeit durch den Stoff nur um solche Fälle handelt, in denen der Stoff Anlaß zu einem ausdrücklichen Vorsatz und einem eigentlichen Willensimpuls gibt, nicht um die Fälle, in denen sich die Steigerung der Aufmerksamkeit von selbst — ohne Einwirkung eines Willensentschlusses — etwa infolge des höheren Interesses einstellt. Dann liegt hier der Unterschied vor, der auch auf den übrigen Gebieten des intellektuellen Willenslebens zu beobachten ist und der sich z. B. auch bei der Beurteilung der differenten Geistesanlage der beiden Geschlechter bedeutsam geltend macht: der Unterschied in der Fortwirkung, in der Tragweite der Willensimpulse auf dem Gebiet intellektu-

eller Funktionen und Dispositionen. — Zur Herausstellung differentieller Geistesart veranlaßt ferner die Aufmerksamkeitskurve, d. h. die Art des Ablaufs des Aufmerksamkeitszustands: von Bedeutung sind die Unterschiede der Schüler, die von Anfang bis zum Ende des einheitlichen Arbeitsvorgangs den gleichen Intensitätsgrad der Aufmerksamkeit zeigen, der Schüler, für die eine häufige Auf- und Abwärtsbewegung um die Mittellage charakteristisch ist, weil sie die mittlere (zur Auffassung zureichende) Intensität nicht dauernd festzuhalten vermögen, sondern leicht unaufmerksam werden, dann aber sich „krampfhaft" zusammennehmen, der Schüler, die langsam zu einer Höhe der Aufmerksamkeit gelangen, um dann langsam wieder nachzulassen usw. Ein letzter Unterschied, der genannt sein mag, ist die Widerstandsfähigkeit gegenüber den Störungen der Aufmerksamkeit. Die Störungen der Aufmerksamkeit können durch äußere Reize oder ohne äußere Reize durch physische und psychische Vorgänge im aufmerksamen Individuum herbeigeführt werden. Um die Intensität der Aufmerksamkeit zu messen, hat man darauf zu achten, inwieweit die Störungen infolge der Konzentration der Aufmerksamkeit überhaupt nicht zum Bewußtsein kommen und inwieweit das Individuum die wirksam gewordenen Störungen überwindet. Im letzteren Falle liegen die Leistungen, an denen die Widerstandsfähigkeit gemessen werden kann, zwischen den Extremen einer Leistungssteigerung infolge gesteigerter Aufmerksamkeit und der Herabsetzung der Leistungsfähigkeit auf Null infolge der völligen Ablenkung. Vgl. Meumann, S. 505 f. Wichtige Aufmerksamkeitstypen stellen sich uns dar in dem Schüler, dessen Aufmerksamkeit so flach ist, daß ihm „nichts entgeht", anderseits in dem Schüler, der in das Objekt sich so versenkt, daß Umwelt und Innenwelt ihn nur durch sehr starke Reize aus der Welt des Objekts herauszureißen vermögen, ferner in dem Schüler, der sich gern, um nicht zu sagen willentlich, dem Störungsreiz hingibt, anderseits in dem Schüler, der energisch gegen die Störungen ankämpft und den Störungen entweder die Beachtung zu versagen vermag oder —

wenn das unmöglich ist — sie zwar beachtet, aber durch schnelle Umschaltung immer wieder dem bevorzugten Bewußtseinsinhalt ein hohes Maß Aufmerksamkeit zuwendet.

Die willentliche Aufmerksamkeit wies uns auf das Gebiet des intellektuellen Willenslebens hinüber. Von einer allseitigen Würdigung des intellektuellen Willenslebens und von der rechten erziehlichen Entwicklung dieses Willenslebens im Schüler hängt — wie oben ausgeführt wurde — für die Herausgestaltung einer neuen Didaktik außerordentlich viel ab. Jedenfalls sind die auf diesem Gebiet zutage tretenden Unterschiede für die Beurteilung der gesamten geistigen Eigenart der Schüler von größtem Belang. Die Willenstätigkeit der Schüler ist zu studieren bei den einzelnen geistigen Tätigkeiten, so besonders beim Einprägen von Gedächtnisstoffen, beim Wiedererinnern, beim Beziehen und Vergleichen, beim Verbinden von Vorstellungen und Begriffen; ferner bei den zu einheitlichen Wirkungen kombinierten geistigen Tätigkeiten; hier besonders bei der Einstellung auf geistige Arbeit im allgemeinen und auf bestimmte Formen geistiger Tätigkeit sowie bei dem Funktionswechsel. Weiteres Studium ist zu verwenden auf die Willenstätigkeit in der Gestaltung eines Arbeitsvorgangs: das Stecken des Ziels, das Suchen der Arbeitswege, das Festhalten des Ziels, der Fortschritt von Etappe zu Etappe, die Überwindung der Hemmnisse, die Prüfung der Ergebnisse sind Gesichtspunkte der Beobachtung. Über den einzelnen geschlossenen Willensvorgang hinaus tief in das Wesen der Persönlichkeit greift die Betrachtung, wenn sie sich mit den allgemeinen Richtungen des Willens und Strebens beschäftigt; das intellektuelle Wollen kann sich ja den gesamten Gebieten des Personenlebens nach ihrer intellektuellen Seite zuwenden: sicheres und verfügbares Wissen in einem Fach oder in einer Fachgruppe oder in dem gesamten Wissensgebiet der Schule, Entwicklung bestimmter oder allgemeiner geistiger Tätigkeiten und Dispositionen, zuhöchst Entfaltung der Persönlichkeit sind solche Richtungen des Wollens und Strebens. Bei dem in-

tellektuellen Wollen entfalten sich dann die allgemeinen intellektuellen Eigenschaften, die als Ergebnisse der Entwicklung besonders wichtig sind; ich nenne z. B. Genauigkeit (Exaktheit), Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit, Besonnenheit, Vorsicht; in Summa: die geistigen Tugenden, die dann über das intellektuelle in das moralische Gebiet hineinweisen. — Im Wollen erscheint das Triebleben veredelt; anderseits führt wiederholtes Wollen wieder zu triebartigem Tun. Auf dem Wege der Mechanisierung wird so die Seele entlastet und zu neuem und höherem Wollen frei. Auch diese Mechanisierung der Tätigkeit ist ein wichtiger Gesichtspunkt differentieller Beurteilung.

Vom Willen geht die Betrachtung über zu den Reizen und Motiven intellektueller Tätigkeit. Die Motive zu geistiger Tätigkeit können in dieser Tätigkeit selbst und ihrem materialen und formalen Ergebnis liegen; das Motiv ist dann die Lust an geistiger Tätigkeit und Zuständlichkeit und die Lust am Wissen; die Tätigkeit als solche, der geistige Habitus als solcher, das Wissen als solches erregen Wohlgefallen, und dies Wohlgefallen wirkt motivierend. Dort ist es die Lust am Handeln und am Sein, hier die Lust an der Sache. Geistiges Können und Sein und geistiger Besitz werden aber als Motive nicht nur um ihrer selbst, sondern auch um anderer Zwecke willen wirksam; diese Zwecke können im Gebiet der dinglichen oder der Personwerte liegen. Besitz als solcher oder Machterweis wie z. B. persönlicher Einfluß bieten hierfür Beispiele. Von entscheidender Wichtigkeit für die Motivation des Handelns ist die Stellung, die das Streben nach Wissen und Können im Total des persönlichen Lebens einnimmt; das Bildungsstreben ist ja ein Gebiet des persönlichen Lebens neben anderen; in der Beziehung des Wissens und Könnens zu den anderen Gebieten (z. B. zum Berufsleben oder zum Gemeinschaftsleben) sowie in der Beziehung zu der Gesamtheit des persönlichen Lebens können Motive zum geistigen Handeln liegen. Unsere Schulen leiden einerseits an der Inanspruchnahme niederer Motive (der Angst vor der Strafe und des Ehrgeizes), anderseits an — sagen wir einmal dem „motivlosen"

Handeln der Schüler. Das geistige Handeln unserer Schüler verläuft oft mechanisch und gewohnheitsmäßig so, daß feinere Motive nicht wirksam werden; nur die groben, die ich Schulfolgen der Untätigkeit nennen möchte, sind jederzeit bereit, wenn es not tut, als Geißeln zu wirken und den lässigen Schüler weiter zu peitschen. Namentlich fehlt das Interesse des Schülers an einer planmäßigen Ausbildung des geistigen Könnens, der intellektuellen Kraft. Bei veränderter Unterrichtsweise wird die differentielle Beurteilung ein reicheres und feineres Motivationsspiel vorfinden. Dann werden sich die Schüler, die vom Sachinteresse und vom Interesse an der Entwicklung ihrer geistigen Fähigkeiten, ja darüber hinaus vom Interesse an der Entwicklung ihrer Persönlichkeit geleitet werden, scharf gegen die abheben, die überhaupt nicht wollen, sondern müssen, wie auch von denen, die durch niedere Motive bestimmt werden. Nicht daß ich ein unausgesetztes Spiel dieser Motive und vor allem ein stetes Bewußtwerden desselben wünschen möchte; ein Arbeiten, bei dem es immer neuer Motivimpulse bedürfte, würde leicht den Charakter flackernder Unruhe und Unstetigkeit bekommen. Ich rechne aber damit, daß diese Motive fernhinwirkende Willensimpulse zur Folge haben und daß sie im Hintergrund des Bewußtseins stehen, um an wichtigen Stellen der Gesamttätigkeit, z. B. da, wo sachliche Schwierigkeiten oder anhaltende Unlust zu überwinden sind, belebend und kraftstärkend einzuwirken.

Schauen wir nun noch einmal auf das intellektuelle Willensleben zurück! Die differentielle Beurteilung der Schüler unter dem Gesichtspunkt der Willenhaftigkeit greift durch das gesamte intellektuelle Geistesleben hindurch und sondert scharf. Sie scheidet z. B. beim Auswendiglernen den Schüler, der auswendig lernen will, seine Kraft anstrengt und daher schnell zu guter Leistung und guter Leistungsfähigkeit gelangt, von dem Schüler, der diesen Willen und darum auch diese Erfolge nicht hat. Ein anschauliches Ganze werde den Schülern zu analytischer Arbeit vorgelegt: Richtet sich der Wille des Schülers auf die gestellte Forderung, so ist die

Vollständigkeit und Exaktheit in der Auffassung des Gesamtbildes wahrscheinlich gemacht; ohne diesen Willen ist das Überhinfahren und daher die Ungenauigkeit und Unvollständigkeit zu befürchten. Soll dann ein Erscheinungskomplex denkend bearbeitet werden, so wird sich der Wille in der Energie zeigen, mit der die Elemente des Ganzen zueinander in Beziehung gesetzt und die Beziehungen gesucht sowie auf ihre Wahrheit hin geprüft werden. Vom Wollen abhängig ist ferner die Gestaltung der Phantasievorgänge: ohne den Willen kommt es nur zu einem unbeherrschten, ungeleiteten, schweifenden Vorstellungsspiel, dem nur Zufallserfolge beschieden sind; nur der Wille vermag die leitenden Ideen festzuhalten, die aus dem Zufallsspiel der Vorstellungen etwas Wertvolles sich gestalten lassen. Der Wille beschleunigt das Vorstellungsspiel, das Vorstellung mit Vorstellung zu neuen Raumgebilden verknüpft, das Spiel der Kombination von Begriffen, das neue Gedanken schafft; in der willentlichen Aufmerksamkeit fixiert er die Vorstellungen und Begriffe, an die neue Vorstellungen und Begriffe assoziativ anschießen sollen. Der Wille zur Wahrheit führt zur Prüfung der synthetischen Gebilde auf ihren Wert. Bei dem Arbeiten im Begriffsleben wird der jugendliche Arbeiter zu besseren Resultaten kommen, der sich gewohnheitsmäßig den Willensimpuls gibt, die durch Synthese gewonnenen Begriffe daraufhin zu prüfen, ob sich das Begriffliche von seinem konkreten Hintergrunde sauber abgelöst hat, ob nicht der Begriff zu eng oder zu weit ist. — Das Gelingen geistiger Tätigkeit überhaupt ist ja an die Beobachtung gewisser Normen der Tätigkeit gebunden; die Einschulung auf geistige Tätigkeiten muß deshalb darauf rechnen, daß die Lernenden den Willen, diese Tätigkeitsnormen zu beachten, gewinnen und sich so lange darauf wollend einüben, bis sie der besonderen Willensimpulse nicht mehr bedürfen. Eine wirksame Probe auf das Maß der Willenhaftigkeit bietet die Einstellung des Geistes auf eine Form geistiger Tätigkeit und ebenso die Umschaltung von der einen Form zu der anderen. Wohl stellt sich

ja der Geist auch von selbst nach dem Stoff auf die notwendige Tätigkeitsform ein; namentlich bei dem Erwachsenen. Aber wenn die Tätigkeitsform dem Geist überhaupt oder augenblicklich „schlecht liegt", dann hilft nur ein Willensimpuls über die Flauheit beim Anfangen der Arbeit weg. Übt man die Schüler darauf ein, ohne die steten Lehrerimpulse eine Dichtung mitzuerleben (s. o.), dann hat man reichliche Gelegenheit zu der Beobachtung, wie sich die Schüler die Willensimpulse zum Funktionswechsel zu geben vermögen. Jetzt fordert der Dichter Phantasieschauen, jetzt assoziative Verknüpfung, jetzt ein Mitfühlen usw.; der Schüler versteht die im Stoff verborgenen Forderungen und gibt sich dann nach dem Maße seiner Willenhaftigkeit die Impulse zu den vom Dichter geforderten Tätigkeitsweisen. Auch die apperzeptiven Vorgänge sind von mancher Seite her der Einwirkung des Willens zugänglich und darum ein wichtiges Gebiet für die Unterscheidung der Geister auf ihr intellektuelles Wollen: Die Aufnahme der Eindrücke, die Mobilisierung des vorhandenen Geistesbesitzes, die Prüfung der durch Apperzeption gewonnenen Erkenntnis, die etwaige Revision der an das Neue herangebrachten Vorstellungen, Begriffe, Urteile, die Durchsetzung dieser Revision gegen hemmende Gefühle, die Eingliederung des Neuen in die Zusammenhänge des früher erworbenen Geistesbesitzes sind solche Ansatzpunkte für die Willenstätigkeit. Sie ergeben z. B. den Unterschied des Schülers, der dem Neuen ratlos gegenübersteht, und des Schülers, der verstehen *will* und darum seinen Geist mobilisiert. — Das nächste Material zur Differenzierung der Geister nach ihrer intellektuellen Willenhaftigkeit bieten die Arbeitsvorgänge. Die Arbeitsvorgänge höherer Art können ihrer gesamten Natur nach Willensvorgänge sein; sie sind es, solange es nicht durch Gewöhnung dahin gekommen ist, daß die Arbeit ohne ausdrückliche Willensimpulse „von selbst" abläuft; ein Zustand, der auch auf den höheren Schulen selten erreicht werden wird. Das Stecken des Ziels, die Auswahl der Mittel, die Anordnung des Arbeitsgangs, das Festhalten des Ziels während

der Denkbewegungen, die Einstellung auf die Arbeitsformen, die Antriebe zur Fortführung des Denkens, die Überwindung der Hemmungen, die Prüfung der Ergebnisse — dies alles sind Gelegenheiten für die Beobachtung der Willenstätigkeit. So unterscheiden sich z. B. die Schüler, die zufrieden sind, wenn man ihnen die Ziele steckt, und die anderen, die eine Freude daran haben, sich selbst die Ziele zu setzen, oder — um ein anderes Moment herauszugreifen — die Schüler, die während der Denkbewegungen das Ziel aus dem Auge verlieren, und die, denen es im Auge bleibt, weil sie den festen Willen haben, das Ziel nicht aus dem Auge zu verlieren usw. — Wir sahen oben: Über die Ziele hinaus, deren Erreichung das Ergebnis der einzelnen Arbeitsvorgänge sein soll, liegen noch höhere Ziele: so der Erwerb von Wissen in einem größeren Gebiet (in dem Teile eines Schulfachs, in dem ganzen Schulfach, in einer Gruppe von Schulfächern, in dem gesamten Wissensgebiet der Schule); so auch das Erreichen eines bestimmten Wissenszustandes, z. B. der durchgängigen Klarheit, der durchsichtigen Anordnung, der freien Verfügbarkeit; so die Erlangung bestimmter formaler Fähigkeiten oder noch höher eines intellektuellen Habitus; so endlich der Erwerb persönlicher Qualitäten, zuhöchst die Entwicklung zu einer vollen Persönlichkeit. Hier stehen einander gegenüber einerseits die Schüler, die sich auf dem Bildungsweg der Schule von Etappe zu Etappe stoßen lassen oder die allenfalls die Bildungsarbeit der Schule ertragen, anderseits die Schüler, die die Schulziele in ihren Willen aufnehmen und so zu autonomem Handeln gelangen. —

Die Motive haben uns auf das Gebiet des Gefühlslebens hinübergeführt, das hier nach seinem Einfluß auf das geistige Leben in Frage kommt. Die Gesichtspunkte der individuellen Unterscheidung ergeben sich aus dem, was oben zu dem Thema Gefühlspflege gesagt wurde. Einer dieser Gesichtspunkte ist z. B. das Maß der Gefühlslebendigkeit während der Arbeit. Dem Arbeiter, dessen Schaffen von einem lebhaften und differenzierten Spiel der

Gefühle begleitet wird, steht der gefühlsarme Arbeiter gegenüber, der als nüchterner Intellektualist oder auch als stumpfer „Auch"-arbeiter wirkt. Ein anderer Unterschied ergibt sich aus dem Vor- und Überwiegen der Lust- oder Unlustgefühle. Im einzelnen ist besonders das Kraft- und Selbstgefühl von Wichtigkeit: der allgemeine Stand des Kraft- und Selbstgefühls, sein Stand in den verschiedenen Disziplinen, seine Kurve während eines längeren gleichmäßigen Arbeitsvorgangs, der Stimmungsausschlag um die mittlere Linie, das Verhältnis des Kraftgefühls zur Leistung, seine Motivationskraft — das sind die wichtigsten Gesichtspunkte unterscheidender Bewertung.

Eine andere wichtige Gefühlsgruppe, die bedeutsam auf die Gestaltung der vom Schüler geleisteten Bildungsarbeit einwirkt, sind die Wertgefühle. Sofern sich in den Wertgefühlen der gefühlsmäßige Niederschlag der Einsicht in den Wert des Wissens und Könnens darstellt, das durch Vermittlung der Schule erworben werden soll, entwickeln sich aus den Wertgefühlen die Interessenrichtungen; die Interessen aber sind die bewegenden Kräfte der Arbeit. Gegenstand des Interesses können die im Unterricht dargestellten Werte sein, aber auch das Wissen von ihnen als solches und die durch den Erwerb des Besitzes zu gewinnende geistige Kraft sowie die bei dem Erwerb zu betätigende geistige Anstrengung. Bei manchen Schülern verknüpfen sich die Interessenrichtungen zum konzentrierten Interesse an einem Fach oder mehreren Fächern, neben denen andere Fächer oder Fachgruppen nicht in den Zauberkreis des Interesses fallen; andere umfassen das Ganze der Bildung mit konzentriertem Interesse. Andere wiederum sind in ihrem Interesse einseitig gerichtet und verfolgen dies Interesse durch die verschiedenen Fachgruppen hin usw. — Ein weiteres Gebiet, auf dem das Gefühlsleben das geistige Leben beeinflußt, stellt sich uns dar, wenn wir an den Einfluß des Gefühlslebens auf die Auffassung und Bewertung der „Eindrücke" denken. Man weiß, wie stark das Gefühl Auffassung und Werturteil beeinflußt. Wenn

bei den Apperzeptionsakten durch die Eindrücke die apperzipierenden Vorstellungen, Begriffe, Urteile wachgerufen werden, so wird es oft von den Gefühlen des Subjekts abhängen, was von dem geistigen Besitz mobil wird und mit welcher Energie und Schnelligkeit die Apperzeption unter dem Einfluß der gefühlsbetonten Bewußtseinsinhalte erfolgt. So ist die Auffassung unter bestimmten Kategorien, das Analysieren eines Inhalts in bestimmten Denkrichtungen von der oft überwertigen Gefühlsbetonung dieser Kategorien und Denkrichtungen abhängig. Daher dann oft Fälschungen der Wahrnehmung, Schiefheiten der Auffassung, Einseitigkeiten des Urteils. Das Erhoffte und Gewünschte wird hineingesehn, das Unbequeme wird weggedacht, eine allseitige Betrachtung wird abgelehnt usw. Am auffälligsten wirken die Gefühle bei Bewertungen ein: hier sind es oft nicht objektive Maßstäbe, an denen das Werturteil orientiert wird, sondern die subjektiven Lieblingsanschauungen. Widerstrebt aber der „Eindruck" etwa zunächst der Auffassung nach der gefühlsbetonten Kategorie oder erweist sich gar die gesamte Auffassungs- und Urteilsweise als falsch, so daß (objektiv angesehn) eine Umwälzung oder doch Umgestaltung der bisher beliebten Denkweise nötig wird, so wird das Beharrungsvermögen des Alten durch den Gefühlston, der ihm eigen ist, bedeutend verstärkt, so daß es entweder gar nicht weicht oder sich in höherem Maße behauptet, als es berechtigt ist. Schon in der heranwachsenden Jugend zeigen sich in diesem Stück bedeutende, für das Gesamturteil wichtige Unterschiede: dem objektiven Beobachter, dem sachlichen „Denker", der die Objekte ruhig auf sich einwirken läßt, steht der subjektive Kopf gegenüber, der sich im Urteil über Menschen und Dinge durch vorgefaßte Meinungen, Lieblingsanschauungen, Sympathien und Antipathien usw. beeinflussen läßt, der nicht abwartet, was die Dinge ihm zu sagen haben, sondern ihnen mit seinen Meinungen entgegenstürmt; dem zur Revision der eigenen Meinungen und Urteile stets bereiten Wahrheitssucher steht gegenüber der bei seinen Lieblingsmeinungen beharrende Starrkopf. Dort der „willensfreie", besser

gesagt: affektfreie, hier der affektbeherrschte Intellekt. Eine besonders wichtige Unterart dieses Unterschiedes ist der Unterschied zwischen dem durch soziale Gefühle zu schematischer Parteimeinung disponierten und dem unabhängig denkenden Kopf.

Alle seelischen Vorgänge und Zuständlichkeiten können der Zeitmessung, der Messung nach Dauer und Schnelligkeit, unterworfen werden; das Zeitmaß ist daher auch ein wertvoller Gesichtspunkt differentieller Beurteilung. Ohne genaue Beobachtung der „zeitlichen Struktur des ganzen Seelenlebens" (Stern) kann kein geschlossenes Individualitätsbild gewonnen werden. Der zeitlichen Messung zu unterwerfen ist die Aktionsweise des Schülers in den einzelnen Funktionen, z. B. beim Memorieren, bei dem Spiel der Assoziation, bei der Vorstellungs- und Begriffskombination, beim Sprechen und Lesen, bei dem Eintritt in eine Tätigkeitsweise, bei dem Wechsel der Tätigkeitsweise, bei den verschiedenen Arbeitsvorgängen, bei dem Eintreten höherer Bewußtheitsgrade, beim Übergang der Aufmerksamkeit von Objekt zu Objekt, bei der Dauer der Aufmerksamkeit usw., bei den Willensvorgängen (Reaktionszeit), beim Ablauf der Gefühle, bei denen der Eintritt des Gefühls, der Übergang von Gefühl zu Gefühl, die Dauer der Gefühle u. ä. zu beurteilen ist. Ferner sei noch auf die Wichtigkeit zeitlicher Messung bei dem „Getriebe seelischer Energieentfaltung in seiner Stärke und seinem Ablauf, seinem Auf und Nieder" sowie bei dem Eintritt der Erholungsbedürftigkeit und bei der Erholungsfähigkeit hingewiesen. Zuletzt noch das Gebiet der Übung und Gewöhnung. Mit Recht ist darauf hingewiesen, daß bei der Messung der für eine bestimmte Leistung von einem Individuum gebrauchten Zeit nicht nur die höchste ihm erreichbare Geschwindigkeit zu bestimmen ist, sondern auch die ihm nach seiner psychophysischen Natur genehme, die er wählt, wenn er seiner Natur nach ohne Druck von außen oder von innen arbeitet. S. Stern: Über Psychologie der individuellen Differenzen (1900), S. 116. Nur möchte ich nicht mit Stern dieses Tempo das Optimaltempo nennen; vom Standpunkt der Bildung,

die das Individuum zu einer besten Arbeitsweise erziehen will, kann nicht das Tempo, in das der Schüler seiner Natur nach verfällt, als das beste gelten, sondern das Tempo, zu dem er sich im Interesse bester Leistungen bestimmen muß. „Beste Leistungen" sind aber nicht einzelne Leistungen, vielmehr muß die dauernde Leistungsfähigkeit zur Feststellung des Bestmaßes in Betracht gezogen werden. Das Bestmaß der Geschwindigkeit wird oft mehr, oft minder unter dem Maximum liegen; gegen die natürliche Arbeitsgeschwindigkeit wird es oft eine Steigerung bedeuten; so bei den langsamen Naturen, auf die der Unterricht unter der Vorzeichnung accelerando einwirken muß, oft aber auch eine Herabminderung; so bei den hastigen, oberflächlichen Arbeitern. Bei der willentlichen Steigerung oder Herabminderung der Geschwindigkeit wird man auf den Unterschied zwischen den Schülern, die durch einmaligen Vorsatz sich auf längere Zeit regulieren, und denen, die immer wieder solcher Selbstregulierung bedürfen, zu achten haben. Das Bestmaß wird bei den einzelnen Individuen in den verschiedenen Fächern ungleich sein, wenn sich auch meist ein der Individualität angemessenes Mitteltempo bestimmen lassen wird, um das sich die Einzelwerte in nicht gar zu entferntem Abstande gruppieren.

Alle geistige Tätigkeit kann auch unter den Gesichtspunkt der Energie, der Kraftleistung, gestellt werden. Bei der üblichen Einschätzung unserer Schüler in den Zeugnissen wird diesem Gesichtspunkt nicht das ihm gebührende Recht. Wenn man, was wohl meist geschieht, unter Fleiß den Hausfleiß versteht, so hebt man mit der Zensur Aufmerksamkeit nur eine Energieform, die Energie der Bewußtheitsintensität, hervor; bisweilen wohl in der völlig irrigen Meinung, so die gesamte Energie gewertet zu haben. Außer der Energieform der Aufmerksamkeit ist aber die Energie in den einzelnen Funktionen, so im Einprägen von Gedächtnisstoff, im Wiedererinnern, im Gestalten der Phantasiebilder, im Beziehen und Vergleichen, zu beurteilen. Darüber hinaus die Energie in der Einstellung auf

geistige Arbeit sowie im Wechsel der Funktionen; die Energie der apperzeptiven Vorgänge; die Energie des Denkwillens; die Energie in der Motivwirksamkeit; die Energie der Gefühlsvorgänge; vor allem aber die ganze Arbeitsvorgänge durchwaltende Energie. Wie unterscheiden sich in letzterer Beziehung die Schüler durch die Energie beim Suchen und Setzen der Denkziele, beim Suchen und Wählen der Arbeitswege, beim Festhalten des Ziels usw.! Im allgemeinen muß man unter dem Gesichtspunkt Energie die Individuen in mehreren Richtungen unterscheiden: so z. B. nach der Art, wie die geistige Kraft ausgelöst wird, ob durch äußere Impulse, wie etwa durch die Mahnung des Lehrers, oder durch den Arbeitsstoff oder durch den Willensimpuls des Subjekts selbst. Ebenso sind die Unterschiede des immerfort zu größerer Kraftanstrengung anzuspornenden, des durch das Interesse am Stoff zu der erforderlichen Kraftleistung angeregten, des sich selbst zu energischer Arbeit anreizenden Schülers von größter Wichtigkeit. Die Auslösung der Kraft kann leicht oder schwer erfolgen; ebenso die geforderte Steigerung der Kraft. Das Maß der aufgewandten Kraft kann nach dem „Kraftvorrat" des Individuums, aber auch nach der Aufgabe (der Arbeit) bemessen werden. In jener Hinsicht scheiden sich bei den einzelnen Arbeitsvorgängen wie auch in der gesamten Schularbeit die Schüler, die nur einen Teil ihrer Kraft mobil machen müssen, einen anderen aber in Reserve behalten können, von denen, die mit der verfügbaren Kraft ausreichen, und von denen, die sich überanstrengen und so mehr Kraft verausgaben, als sie in der normalen Erholungszeit wieder ersetzen können. Zieht man die Schwierigkeit der Aufgabe in Betracht, so gibt es Schüler, die weniger Kraft mobilisieren, als nötig ist, solche, die mehr als die erforderliche Kraft auslösen, endlich solche, die ökonomisch nur soviel Kraft aufwenden, als die Sache erfordert. Bedeutsame Unterschiede weisen die Kraftkurven der Energie bei den verschiedenen Individuen auf, wenn man sie bei einem Arbeitsvorgang beobachtet. So unterscheiden sich die einzelnen z. B. durch die Steigungswinkel, die das Zeitmaß des Aufstiegs und des Abfalls der Energie symboli-

sieren, so durch die Abstände zwischen den Höhe- und den Tiefpunkten, so durch den gleichmäßigeren (ruhigeren) oder ungleichmäßigeren (unruhigeren) Verlauf der Bewegungslinie, so durch die Länge der gesamten Kurve, das Symbol für die Dauer der Arbeit. In Verbindung mit dieser Unterscheidung nach den Kraftkurven steht die Unterscheidung nach der Ermüdbarkeit und der Erholungsfähigkeit.

Der letzte Punkt differentieller Beurteilung ist die Übungs- und Gewöhnungsfähigkeit sowie die Übungs- und Gewöhnungsfestigkeit. Bedenkt man, daß es für die Bildung der geistigen Kraft vor allem darauf ankommt, die Kräfte einzuschulen, den Geist durch planmäßiges Wiederholenlassen der Leistung zu leichtem Funktionieren zu bringen, so z. B. das Denken in gewissen Denkrichtungen zur Gewohnheit zu machen, oder die Fähigkeit zur Zusammenfassung gewisser Tätigkeiten zu entwickeln, überlegt man vollends, daß ein intellektueller Charakter, eine intellektuelle Persönlichkeit geschaffen werden soll, so wird der hohe Wert dieses Gesichtspunkts nicht zweifelhaft sein. Man wird in der Tat die Schüler daraufhin ansehn müssen, wie schnell bei ihnen die geistigen Kräfte geübt werden und wie lange diese Übung anhält. Schnelles Eintreten des Geübtseins und schneller Verlust der Übung wird eine der Kombinationen sein, die man oft beobachten kann. Selbstverständlich werden sich die Erscheinungen stark nach den Fächern und Fachgruppen differenzieren.

Der erste Teil der Arbeit, die zur Erfassung der geistigen Eigenart führt, trägt (wie im Bisherigen gezeigt ist) analytischen Charakter. Der analytischen Arbeit hat nun die synthetische zu folgen: Die einzelnen psychischen Eigenschaften sind zu geistigen Charakterbildern zu vereinigen; so entstehen die Individualitätsbilder, die dem Lehrer bei seinem Wirken gegenwärtig sein müssen. Nicht getan ist es mit einer bloßen Aufzählung von Eigenschaften; es genügt selbst nicht, wenn einzelne Beziehungen zwischen den Eigenschaften ermittelt werden; vielmehr muß allen ursächlichen Zusammen-

hängen unter den Eigenschaften nachgespürt werden. Zunächst sind die Eigenschaften zueinander in Beziehung zu setzen, die im Gebiet der geistigen Funktionen beobachtet sind. Sodann ist das geistige Leben innerhalb der Funktionen unter dem Gesichtspunkte der Einstellung und des Funktionswechsels, des einheitlichen Arbeitsvorgangs und der Apperzeption zu betrachten; ebenso unter den Gesichtspunkten der Energie, der Willenhaftigkeit, der Ziele und Motive, der Gefühle und Interessen; zuletzt unter den Gesichtspunkten des Zeitmaßes, der Übung und Gewöhnung. Ein Charakterbild dieser Art würde zunächst bei dem zu charakterisierenden Individuum die Eigenart seiner Empfindung, seines Vorstellens und seiner Vorstellungsassoziation (besonders seines Gedächtnisses), seiner freien Vorstellungs- und Begriffsverknüpfung, seiner analytischen Arbeit aufweisen; dabei ist den ursächlichen Beziehungen nachzugehn: so wäre z. B. die Bedeutung des „Sinnengedächtnisses" für das Vorstellungsleben, besonders den Vorstellungstypus, zu untersuchen — vgl. Meumann, S. 427 — ebenso die Einwirkung der Assoziationsart auf die Tätigkeit des Beziehens und Vergleichens oder der Einfluß der Phantasietätigkeit auf die logische Arbeit wie umgekehrt der logischen Arbeitsweise auf die Phantasie. Wird dann die Funktionsweise, die der individuelle Geist zeigt, unter den Gesichtspunkten der Energie, der Willenhaftigkeit usw. angesehn, z. B. der Energie des Bewußtseins, so bieten sich auch hier die ursächlichen Beziehungen der Beobachtung dar: die Richtung der Aufmerksamkeit kann bestimmt sein durch den Vorstellungstypus oder umgekehrt dieser durch jene; das letztere etwa dann, wenn die anderweitig verursachte Aufmerksamkeit zur Entwicklung eines von vornherein vielleicht schwächer angelegten Typus geführt hat. Die Aufmerksamkeit ist ferner eine Vorbedingung für die Schärfe des beziehenden und vergleichenden Denkens, wie sie anderseits ein Hemmnis freierer Phantasiearbeit und freieren Gedankenspiels werden kann. Auch untereinander bieten die obigen „Gesichtspunkte" mancherlei Beziehungen dar: so die Energie und die Willenhaftigkeit,

denn der Willensimpuls ist eine Form der Energie, und die Energieentfaltung kann durch den Willensimpuls herbeigeführt werden. Die Übung ist bedingt durch die Energie bei den Wiederholungen der Leistung; anderseits wird das Energiemaß durch den Fortschritt der Übung herabgesetzt. Die Interessen bestimmen die geistige Tätigkeit, umgekehrt wächst aus der geistigen Tätigkeit das Interesse heraus usw. usw.

Betrachtet man die Funktionsweise unter dem Gesichtspunkt des Werts der Leistungen, so scheiden sich die Individualitäten in Gruppen, deren Feststellung für die Arbeitsweise des Lehrers wichtig ist: Da ist die Gruppe derer, die in den verschiedenen Gebieten geistiger Leistung gleichmäßig sind; daneben die Gruppe derer, die in den Hauptrichtungen der Leistungen starke Gegensätze zeigen. Man kann diese Hauptrichtungen nach den Fächern und Fachgruppen bestimmen; man kann auch die Hauptformen der Schularbeit als bestimmend annehmen und so etwa die Leistungen in der Analyse komplexer Anschauungsgebilde, in der Auslegung von Texten und in dem entwickelnden Verfahren unterscheiden; man kann endlich auch nach den Hauptgruppen der Funktionen scheiden und hier zunächst — natürlich cum grano salis — die assoziativen Köpfe von den „apperzeptiven", den denkenden, Köpfen trennen und dann wieder bei den letzteren die einseitig analytischen von den einseitig synthetischen und beide von den gleichmäßig analytisch und synthetisch befähigten Köpfen unterscheiden.

Wenn man dann weiter die Leistungen auf ihr psychisches Zustandekommen untersucht, so ergeben sich schließlich allerwichtigste Unterschiede. Nehmen wir an, zwei Schüler hatten Gleichwertiges, aber in ungleicher Zeit geleistet. Woher die Ungleichheit? Sie kann in dem Unterschiede des Wissensstandes liegen: Der eine besaß im Vergleich zum andern ein größeres, sichereres, besser geordnetes, freier verfügbares Wissen. Nehmen wir aber in diesem Stück Gleichheit der beiden Arbeiter an, so kann der Unterschied in dem ungleichen Übungszustande der geistigen Kräfte beider zu

suchen sein: Sie hatten etwa eine definitorische Arbeit zu leisten, aber nur der eine war in dieser Art geistiger Tätigkeit geübt; oder es wurde eine Gedächtnisleistung verlangt, aber nur der eine hatte das Übungsmaximum im Memorieren erreicht. Eine andere Möglichkeit: Die Arbeit forderte wiederholt Umschaltung der Funktionsweise, in diesem Umschalten aber war nur einer geübt. Oder: Von beiden wurde eine dauernd gespannte Aufmerksamkeit verlangt; dieser Forderung entsprach nur der eine, der in der dauernden Erhaltung hoher Spannungsgrade geübt war. Oder: Gefordert wurde ein Mobilisieren reichen Vorstellungs- und Begriffsmaterials, aber nur dem einen war durch Übung die Energie zu eigen geworden, etwa zu einem Leitbegriff schnell zu assoziieren. Die Arbeit bestand aus ungleich schwierigen Abschnitten; nur der eine genügte dank seiner Übung der Forderung, den Energiegrad schnell der erhöhten Forderung anzupassen. Und noch zwei weitere Möglichkeiten: Nur der eine besaß die durch Übung gewonnene Fähigkeit, durch einen Willensimpuls sich schnell die Kraft zur Überwindung von Arbeitshindernissen zu geben; und: Nur bei dem einen half ein lebhaftes Gefühlsspiel, auf das er zu achten gewohnt war, das er in sich wachzurufen verstand, zu fröhlicherem und darum wirkungsvollerem Arbeiten. Also wäre in dieser zweiten Gruppe von Möglichkeiten überall die durch Übung gewonnene „Technik" die Erklärungsursache; Technik im weitesten Sinne genommen, in dem das Wort alles von dem zur Arbeit erforderlichen äußeren Handgriff bis zur feinsten psychischen Technik der Einstimmung auf eine Arbeit umfaßt. — Bestünde aber auch in der „Geübtheit", wie wir einmal annehmen wollen, eine völlige Gleichheit, so würde der Unterschied sich vielleicht aus zufälligen Hemmungen, vor allem aus körperlicher und geistiger Indisposition, die der Wille nicht zu überwinden vermag, vielleicht auch aus einem zeitweiligen Nichtwollen erklären, das dem Schüler aufs Schuldkonto zu setzen wäre. Fallen auch diese Gelegenheitsursachen geringerer Leistung weg, so bleibt als letzter Grund des Unter-

schieds die Differenz der Begabung, der Anlagen. Selbstverständlich ist dann, wenn der Unterschied in der Naturausstattung zu sehn ist, eine genaue Analyse der Erscheinung nötig, da die Differenz der Anlagen in den verschiedenen Gebieten des Seelenlebens liegen kann; in den Funktionen, z. B. im Sinnengedächtnis oder in dem Gebiet der Phantasie, aber auch in der Energie, der Übungsfähigkeit usw.

Individualbilder, so genau wie möglich gezeichnete Individualbilder muß der Lehrer von seinen Schülern haben; er muß jeden einzelnen so genau kennen, als er es irgend vermag. Hat er den gesamten Unterricht allein in der Hand, so ist er, da er dann das zur Charakteristik geeignete Material einer gleichartigen psychologischen Deutung unterziehen kann, gut daran; immerhin wird er, wenn er mit anderen zusammenarbeitet, in dem Urteil der anderen, falls es nur auf guter Beobachtungs- und Deutungsfähigkeit beruht, eine wertvolle Ergänzung des seinigen und einen Ansporn zu allseitiger Würdigung der Geistesart seines Schülers sehn. Jedenfalls aber werden brauchbare Individualitätsbilder nur da gewonnen werden können, wo sich bei dem einzelnen Lehrer und in der Arbeitsgemeinschaft außer der Fähigkeit, psychologische Tatbestände exakt zu erheben und zu deuten, eine heilige Liebe zu den Seelen und eine hohe Freude an dem Farbenspiel der Individualitäten findet.

Innerhalb der Klasse treten für den Lehrer die Schüler zu Gruppen zusammen, und zwar zunächst nach dem Total ihrer geistigen Individualität. Doch werden neben dieser Gruppierung noch andere Gruppierungen vom Lehrer vollzogen werden, und zwar nach den Teilerscheinungen des geistigen Lebens, so z. B. nach der Stärke einer Funktion oder Funktionsgruppe, so nach der Fähigkeit des Funktionswechsels, nach dem Tempo, nach der Energie usw. Auf der Grundlage einer solchen Kenntnis der Klasse, nicht aber auf Grund weniger grober Distinktionen kann ein individualisierender Unterricht erteilt werden. —

Schauen wir rückwärts: Der sich auf den Unterricht vorbereitende Lehrer muß sich, so wurde gesagt, die geistige Gesamtlage seiner Schüler, seiner Klasse gegenwärtig halten. Zu diesem Zwecke hat er zunächst über den Wissens- und Kraftstand (mit einem Wort den Bildungsstand) der einzelnen und der Gesamtheit klar zu sein. Das Gebiet der Bildung aber ist nur eines der Gebiete, auf denen sich persönliches Leben betätigt. Auf den Zusammenhang dieses Gebietes mit den anderen Gebieten des Lebens sind wir mannigfach aufmerksam geworden: so weist der Bildungsstoff auf die übrigen Gebiete hinüber, z. B. das Leben in den Gemeinschaften, da eine der wesentlichen Aufgaben höherer Bildung die Entwicklung des Verständnisses für das Gemeinschaftsleben ist; ebenso sahen wir, wie die Motive und Interessen, durch die das Bildungsstreben erregt und erhalten wird, in dem gesamten Personenleben wurzeln können. Soll der Schüler, der Bildung erwirbt, nicht ein intellektualistisches Abstraktum sein, so muß auch seine Eigenart auf den anderen Gebieten persönlichen Lebens in den Kreis individualisierender Beobachtung gezogen werden. Beobachtungsgebiete sind natürlich zunächst wieder die Schularbeit selbst; sodann das übrige Schulleben; darüber hinaus das Leben der Schüler außerhalb der Schule. Wohl wird man bei der tatsächlichen Lage der Verhältnisse resignierend sich gestehn müssen, daß man vom Leben der Schüler außerhalb der Schule oft nur Teil- und Zufallsansichten gewinnen wird, und daß sich uns die tiefsten Gründe des werdenden Personenlebens oft verschleiern; immerhin wird einerseits dem auf die Ausnutzung des gesamten Beobachtungsmaterials eingestellten, modern geschulten Beobachter sehr viel mehr als bisher offenbar werden, und anderseits wird das Gefühl, daß wir zu dem irgendwie erreichbaren Maße von Seelenkenntnis unseren Schülern gegenüber verpflichtet sind, uns das Motiv zu einem intensiveren Verkehr mit dem Elternhause und vor allem mit dem einzelnen Schüler selbst werden.

Jedenfalls müssen auch bei diesen Beobachtungen die Beziehungen zwischen den verschiedenen Betätigungsweisen persönlichen Lebens

aufgesucht und das gesamte Leben des Schülers in seiner eigentümlichen Charaktergestalt als eine Einheit gefaßt werden. Dabei ist besonderer Nachdruck auf die Herausstellung des Individuellen und darüber hinaus des Persönlichen zu legen. —

Hat so der Lehrer eine Einsicht in die „gesamte Geisteslage" der Schüler gewonnen, gleichsam den status quo bestimmt, so muß er das Auge dem **idealen Ziele der Schularbeit** zuwenden, das der Schule und zwar im besonderen seiner Schulgattung gesteckt ist. Nach meiner Auffassung kann dies Ziel nur eine Entwicklungsphase der werdenden Persönlichkeit sein. Auch hier, wo es sich um den status ad quem handelt, sind dann wieder die verschiedenen Lebensgebiete im Auge zu halten, auf denen überhaupt die Persönlichkeit sich auswirkt; allen voran naturgemäß das Gebiet der Bildung im allgemeinen Sinne. Dem Lehrer, der die Entwicklung seiner Schüler planmäßig beeinflussen will, muß der gesamte Bildungsstand, der Kenntnis- und der Kraftstand, der bei normaler Sachlage von den Schülern erreicht werden soll, vor Augen stehn, nicht nur etwa das Ziel seines Fachs oder allenfalls seiner Fachgruppe. Das Ziel des eigenen Fachs muß natürlich in besonderer Klarheit und Bestimmtheit sein Tun regeln, doch aber immer so, daß ihm die Leistung des eigenen Fachs eben nur ein Beitrag zur Gesamtleistung der Schule ist. Demgemäß wird er sich die Lehrplanstellung seines Fachs gegenwärtig halten, besonders aber den Wechselbeziehungen seines Fachs und anderer Fächer im Sinne der Konzentrationsidee nachgehn. Aber nicht nur die letzten Ziele, die am Abschluß zu erreichen sind, müssen regulierende Kraft gewinnen, sondern auch die Teilziele, wie sie für die großen Entwicklungsphasen und dann wieder für die einzelnen Schuljahre lehrplan- und lehrgangmäßig festgesetzt sind. Seine tägliche Beobachtung zeigt ihm, wo die Klasse und in ihr die einzelnen Schüler stehn; zwischen dem, was die Klasse und die einzelnen sind, und dem, was sie werden sollen, muß der Blick hin und her gehn, damit die geistige Bewegung, die der Lehrer zu organisieren hat, ziel-

strebig wird. — Es sei die Geographie Deutschlands das Pensum: Die Rückschau auf das bisherige Pensum, etwa das engere Heimatland, zeigt dem Lehrer, was er an Stoffwissen und an geographischer Denkkraft voraussetzen darf. Die Rückschau auf die übrigen von der Klasse durchgearbeiteten Pensen und auf den gesamten bisherigen Bildungsgang ergänzt das Bild des jungen Geographen zum Bilde des jungen Menschen, der in einer bestimmten Etappe geistiger Entwicklung steht, in einer Etappe seiner allgemeinen Wissens- und Kraftentwicklung und zuhöchst seiner Persönlichkeitsentwicklung, des jungen Menschen, der in seinem Wissen und Können, ja auch in in seinem Fühlen und Wollen für den neuen Erkenntnisgegenstand vorbereitet ist, der sich vielleicht innerlich diesem Gegenstand entgegenstreckt. Nun geht der Blick des Lehrers vorwärts und aufwärts: Was soll der Schüler durch die Arbeit an diesem neuen „Pensum" gewinnen? Zunächst doch das Wissen, das er nach dem Maß seiner geistigen Entwicklung gewinnen kann. In diesem Wissen, das der Lehrer erarbeiten lassen will, tritt scharf und deutlich das Wesentliche heraus, das, was jedenfalls gewußt und auch dauernd behalten werden muß. Aber nicht die Summe irgendwelcher einzelner, auch nicht der wesentlichen Kenntnisse ist das ideale Ziel der Arbeit, sondern ein Wissenszustand: Kennzeichen dieses Zustandes sind z. B. gedächtnismäßige Sicherheit, freie Verfügbarkeit, Ordnung; Lust am Wissensbesitz und Verlangen nach Erweiterung. In dem neuen Wissensganzen ist das frühere geographische Wissen, das Wissen von der engeren Heimat, „aufgehoben", und zugleich sind mancherlei Denkbeziehungen zu anderen Ländern angesponnen, so daß späteren Aufgaben, z. B. der Eingliederung des Wissens von Deutschland in das Wissen von der Erde und dem Verständnis der Weltstellung Deutschlands, vorgearbeitet ist. — Zu dem, was der Schüler bei der Arbeit gewinnen soll, gehört ferner die Weiterentwicklung seiner allgemeinen geographischen Denkkraft; so z. B. der Fähigkeit, das Kartenbild mit aller Schärfe aufzufassen und beziehend und vergleichend zu

bearbeiten, und zwar ohne den steten Frageanstoß in spontaner Denktätigkeit. Als das Ideal geographischen Erkennens muß ja die Fähigkeit gelten, mit den Erkenntnismitteln, die von der Schule zur Verfügung gestellt werden, die Kenntnis einer Ländereinheit selbsttätig zu gewinnen. Also auch hier die Normierung vom idealen Ziele her. Zu der Entwicklung der geographischen Denkkraft rechnet auch die Entwicklung der Denkfreude am geographischen Denken, denn aus dieser Freude zieht die Denkkraft ihre beste Nahrung. Das geographische Denken aber ist wieder nur ein Gebiet des Denkens überhaupt. Schwebt nun dem Lehrer ein Ideal der geistigen Arbeit vor, die seine Klasse eben in dieser Phase ihrer Entwicklung erreichen soll, so wird er einerseits planmäßig zur Erreichung dieses Zieles mitarbeiten, anderseits sich die Mitarbeit der Arbeitsgenossen nutzbar machen; das letztere z. B., indem er das anderweit geübte Sehen elementarer Formen und Körper bei der Auffassung von Landschaften verwertet. — Der jugendliche Geograph ist aber als werdende Persönlichkeit dazu bestimmt, sein persönliches Leben innerhalb der Volksgemeinde auf dem heiligen Boden des Vaterlandes zu entfalten. Ein neues ideales Ziel, dem die Arbeit der Schule dienstbar werden muß. Dieser Aufgabe dient auch die spätere vertiefte Behandlung Deutschlands in der Erdkunde; andere Disziplinen haben diese Aufgabe mitzulösen. Der Lehrer, der, wie wir annehmen, in die Geographie Deutschlands einführt, hat sich über seinen Teil bei der Gesamtarbeit auf dies ideale Ziel hin klar zu werden. —

Alle unterrichtliche Arbeit, so sagten wir, muß als das Mittel angesehen werden, in der Entwicklung des Schülers eine Bewegung von seinem derzeitigen Zustande zu einem idealen Zustande hin hervorzurufen. So ist denn nun die erste Aufgabe, die der Lehrer an einem Unterrichtsstoff zu lösen hat, die Ermittlung der Bedeutung, die die von ihm geleitete Arbeit des Schülers an einem sich ihm darbietenden Einzelstoff für die Aufwärtsbewegung des Schülers haben wird. Nach dem Ergebnis dieser Prüfung wählt oder ver-

wirft er den Stoff. Die Stoffauswahl darf nicht Sache kurzsichtiger Erwägungen sein; sie fordert, daß die letzten Bildungsziele stetig in Sicht bleiben als die leuchtenden Zielpunkte.

Im Wissensganzen, das die Schule erstrebt, in dem allgemeinen geistigen Habitus, den sie erreichen will, zuhöchst in dem Ideal der Persönlichkeit liegen die regelnden Gesichtspunkte für die Stoffauswahl.

Und nun die **Arbeitsweise des Schülers.** Wie wird sie normiert? Ehe wir antworten, sei noch einmal auf die Fragestellung hingewiesen. Bei der Didaktik handelt es sich für uns grundsätzlich nicht um eine Normierung des Lehrerhandelns, sondern um eine Normierung der Arbeitsweise des Schülers, der das Tun des Lehrers zu dienen hat. Wohl soll der Lehrer wissen, wie er sprechen, lesen, rezitieren, erzählen, beschreiben, schildern, erläutern, übersetzen, entwickeln, experimentieren, korrigieren muß (s. o.). Worauf es aber eigentlich ankommt, ist, daß der Lehrer die Kunst, den Schüler zu allen diesen Künsten zu erziehen, besitzt. Entweder nimmt die Didaktik prinzipiell ihren Standpunkt im Schüler und nicht wie bisher im Lehrer, oder wir kommen in unserer Lehrkunst nicht weiter. Denn m. E. besteht die Lehrkunst in der Kunst, die ars discendi zu lehren. Wie aber wird die Arbeitsweise des Schülers zu normieren sein? Ziel bei der Wahl einer Arbeitsweise wird sein müssen, daß der Schüler aus seiner Arbeit das Bestmaß (Optimum) an Bildung gewinnt. Soll diese Arbeitsweise gefunden werden, so kann wiederum nur vom Ideal ausgegangen werden. Für jede Schule sind Idealformen der Arbeitsweise aufzustellen. Auf ein Arbeiten in diesen Idealformen ist die Entwicklung, die der Schüler durchlaufen soll, anzulegen; in jeder Entwicklungsphase, bei jeder Lektionsgruppe, ja, bei jeder einzelnen Lektion ist die möglichst große Annäherung an jene Idealformen anzustreben. Für das Maß der Annäherung bestimmend ist vor allem die geistige Lage des Schülers, aber auch die verfügbare Zeit und das Maß, in dem die Erkenntnismittel vor-

handen sind. Wie aber sind jene idealen Arbeitsweisen zu bestimmen? Wiederum aus dem Bildungsideal: die Arbeitsweisen sind dann ideal, wenn durch sie ein Optimum an Bildung gewonnen wird. „Idealformen der Arbeitsweise" — sagen wir, denn es versteht sich von selbst, daß es nicht etwa nur eine Normalform gibt, die auf alle Stoffe anzuwenden wäre. Die Differenzierung erfolgt nach der Natur der Stoffgebiete. Eine Ballade z. B. gewährt dann das höchste Ausmaß bildender Wirkung, wenn sie zunächst „miterlebt", sodann ästhetisch „genossen" wird. Der volle Wert des „Miterlebens" und des ästhetischen „Genießens" aber entfaltet sich, wenn das Miterleben und Genießen spontan erfolgt, also ohne Antrieb durch die Frage des Lehrers. Die Arbeitsweise ist also bei der Ballade ideal, wenn der Schüler, dem Text hingegeben, spontan sich so in Situation, Handlung und Personen versetzt, als wäre er teilnehmender Zeuge der wirklichen Vorgänge, und wenn er dann sinnend das ästhetisch Wertvolle freitätig aufspürt. Oder ein anderes Beispiel: Ein Optimum an Bildungswert wird dann von der Arbeit in der Geschichte gewährt, wenn der Schüler fähig ist, sich eine in abgeleiteter Darstellung gebotene Skizze durch Quellenlektüre auszukolorieren. Demgemäß muß die Arbeitsform ideal heißen, bei der eben dieses Auskolorieren selbständig geübt wird. Inwieweit nun die idealen Arbeitsformen in gegebener Lage angewandt werden können und sollen, hängt zumeist von dem Zustand der geistigen Entwicklung des Schülers ab. So wird man z. B., ehe man dem Schüler das Miterleben einer Ballade ansinnt, folgende Hauptfrage erwägen: Ist der Schüler bereits gewöhnt, selbsttätig auf die im Stoff liegenden Reize zu psychischer Tätigkeit zu reagieren? Veranlaßt ihn die Erzählung des Dichters, die Handlung in ihren einzelnen Stadien zu verfolgen, entwirft seine Phantasie Bilder, wenn der Dichter schildert, reagiert sein Gefühl, wenn der Dichter das Gefühl anspricht usw.? Oder in unserm zweiten Falle: Nur dann kann ich das freiwirkende Auskolorieren fordern, wenn die Schüler gewöhnt sind, an der

Hand der Quellen sich in den Geist der Zeiten zu versetzen. — Genaue Überlegungen sind auch am Platze, wenn ich das arbeitsteilige Verfahren bei der Dramenlektion einschlagen will. Nur dann habe ich ein Recht dazu, wenn die Schüler fähig sind, sich in ein ihnen fremdes Drama hineinzufragen, hineinzusinnen, hineinzuleben. Und noch ein elementares Beispiel: Wer soll eine lyrische Dichtung „darbieten"? Soll der Lehrer lesen oder der Schüler? Die ideale Zielsetzung fordert, daß der Schüler lese, denn im Leben hat der ehemalige Schüler doch nicht mehr den Lehrer als Dolmetsch. Ob aber der Lehrer den Schüler lesen läßt, hängt davon ab, ob der Schüler bereits in der Lesekunst weit genug ist, um nach der Durchnahme der zunächst nur still gelesenen Dichtung gut „vorzutragen", oder ob er bereits nach bloßem stillen Durchlesen in angemessener Weise vorzulesen vermag, oder ob er gar prima vista gut vorlesen kann. Die Kardinalfrage, die der Lehrer bei der Wahl der Arbeitsweise erwägen muß, wird dahin gehn, wieweit der Schüler freitätig arbeiten kann, wieweit er der Hilfe und der Hilfen bedarf; die Erwägungen laufen also auf eine Auseinandersetzung zwischen Lehrer und Schüler hinaus. In den Fällen aber, in denen der Lehrer noch tätig sein muß, wird er nicht nur sparsam mit seiner Tätigkeit sein, sondern auch überlegen, wie er die Hilfe so gestaltet, daß sie nach und nach entbehrlich wird. Dazu aber bedarf er einmal eine gründliche Kenntnis der psychologischen Eigenart seiner Schüler, sodann die Fähigkeit, den Unterrichtsstoff daraufhin zu analysieren, welche psychischen Tätigkeiten seine Bewältigung erfordert.

Geschulmeisterte Nationen. Als ich jüngst diese Wendung fand, erschrak ich. Geschulmeisterte Nationen sind nach der Meinung dessen, der den Ausdruck geformt hat, solche Völker, denen die Schule ein Übermaß von Kenntnissen einprägt und die darum schwach im Denken, linkisch und unbeholfen im Handeln, gleichgültig gegen die Interessen ihres eigenen staatlichen Lebens und unfähig sind,

ihre Tätigkeit nach den Forderungen des wirklichen Lebens statt nach den Rubriken und Schablonen eines unpraktischen Systems einzurichten. „Geschulmeisterte", verschulmeisterte Nation — ist nicht unser Volk im Begriff, eine solche Nation zu werden? Ist es nicht schon so weit? Belasten nicht alle deutschen Schulen von der Volksschule bis zur Hochschule die Köpfe mit einem Übermaß von Erkenntnissen, von jenem Wissen, das man mit dem Brustton der Überzeugung „positiv" nennt, und das doch nicht entfernt sich mit jenem wesentlichen Wissen deckt, dessen man zur Denkarbeit in dem Wissensgebiet bedarf? Sind die Schulen um ihrer Selbsterhaltung willen, im Interesse der Entwicklung denkender Menschen, energisch genug in der Abwehr sogenannter zeitgemäßer Forderungen? Hat das Gymnasium sich z. B. des Englischen erwehrt, dessen es sich erwehren mußte, da es eine Ausnutzung des Englischen zugunsten einer höheren Allgemeinbildung nicht zu leisten vermag, und da die englischen Kenntnisse, die das spätere „Leben" von seinen Schülern fordert, schnell erworben werden können? Wird überall grundsätzlich der Tatsache Rechnung getragen, daß die Arbeit, die auf die Aneignung und das Festhalten des „reichen" Wissens verwendet werden muß, wirklich den denkenden Tätigkeiten Raum, Zeit und geistige Kraft raubt? Erwägt man z. B., daß die übergroße Anspannung des Gedächtnisses vor den Prüfungen eine eigentliche Intelligenzprüfung zur psychologischen Unmöglichkeit macht? — Daß auf unsere deutsche Nation jetzt ungemein kräftig losgeschulmeistert wird, kann niemand leugnen. Zu der Schulmeisterei der Schulen, der niederen, mittleren, höheren, kommt die Schulmeisterei in den „Vorträgen", deren Unmaß zu den schlimmsten Symptomen unserer intellektuellen Krankheit gehört, und die Schulmeisterei in der Presse. Wann und wo wird bei uns irgend etwas entdeckt, ohne daß nicht sofort Vorträge darüber gehalten werden? Unser deutsches Vereinsleben, soweit es höheren, geistigen Interessen dienen soll, krankt an den „Vorträgen". Da kommen etwa ein halbes Hundert gescheiter Menschen zusammen,

um irgendeine ernste Frage zu besprechen; die Hauptzeit aber nimmt der Vortrag in Anspruch, der die Versammlung in die Passivität des Hörens versetzt; die „Debatte" aber, die sich anschließt, ist sehr oft alles andere als ein die Probleme vielseitig erfassender und verarbeitender dialektischer Geisteskampf: statt auf Grund irgendwelcher längere Zeit vor der Versammlung den Mitgliedern zugänglich gemachter Ausführungen sofort in die dialektische Auseinandersetzung einzutreten, hört man erst, vielleicht was man längst weiß oder worüber man sich nicht sofort eine Meinung bilden kann. Vorgetragen wird in der Schule — reichlich, sehr reichlich; vorgetragen wird auf der Universität; hier ist der Vortrag die den Lehrbetrieb beherrschende Unterrichtsform: ein Anachronismus gefährlichster Art, wie wir sahen. Vorgetragen wird in den Volkshochschulkursen, deren Wert schon durch die Unkontrollierbarkeit der Wirkung des Dargebotenen in Frage gestellt wird. Vorgetragen wird von mancherlei Schöngeistern, namentlich auch für das weibliche Geschlecht: über Dichter und Denker, über Künstler und andere Genialitäten. Vorgetragen wird in politischen Versammlungen; in den Volksvertretungen, in den Parteiversammlungen. Vorgetragen wird in der Kirche. Allüberall wird um Hörer geworben, allüberall rechnet man auf die Freude an der geistigen Passivität oder, um nicht zuviel zu sagen, an dem Maß geistiger Aktivität, das durch das Nach-denken von Vorgetragenem gefordert wird. Wohl hilft sich der auf geistige Aktivität angelegte Mensch nicht selten, indem er während der Vorträge schläft oder sich ablenkt und ablenken läßt, oder indem er (wie der Student) die Vorträge schwänzt. Oft aber hält ein reger Bildungs- und Lerneifer, oft auch eine elende Bildungsheuchelei oder ein äußerer Zwang in den Vorträgen fest. Für den freien, nicht schulmäßigen, auch nicht hochschulmäßigen Bildungserwerb haben die Vorträge die Gefahr des unruhig hin- und herfahrenden Interesses, der geistigen Diszentration, der Abtötung der geistigen Energie, der groben Selbsttäuschung über das eigene geistige Vermögen, der Ab-

schwächung des Verlangens nach geschlossener Welt- und Lebensanschauung usw. Um wieviel wertvoller als die Vorträge sind die zurzeit leider noch nicht genügend entwickelten Veranstaltungen, in denen ein Sachkenner die auf freien Bildungserwerb Bedachten planmäßig, aber doch unschulmeisterlich zum Denken und zum Genießen in seinem Gebiet heranbildet! Die Vorträge erwecken entweder das „fortführende" Interesse überhaupt nicht, oder, wenn sie es erwecken, dann geben sie meist die Methode freitätiger Befriedigung des Interesses nicht mit; sie lassen den Geist in seiner Unbehilflichkeit, und an dieser Unbehilflichkeit scheitert schließlich auch das tatkräftigste Bildungsstreben.

Die übelste Wirkung der Verschulmeisterung ist die Unfähigkeit zur geistigen Verwertung und der praktischen Anwendung des Wissens. Nun kann niemand leugnen, daß unser deutsches Volk in der jetzt ablaufenden Periode seiner Geschichte durch die hervorragende Steigerung der nationalen Produktion seine Fähigkeit zur Verwertung technischen Wissens bewährt hat. Auch das darf nicht verkannt werden, daß sich in diesem Aufschwung der Güterproduktion die Wirkung einer relativ tüchtigen Allgemeinbildung darstellt. Die Verschulmeisterung unseres Volkes zeigt sich aber auf dem Gesamtgebiet, auf dem die durch die Schule vermittelte Allgemeinbildung die eigentliche Probe ihrer Wirkenskraft ablegen muß, eben auf dem Gebiet der „Lebensfragen", der Menschentumsfragen. Es mag übertrieben sein, wenn Jules Huret in seinem bekannten Buche von „l'ignorance presque absolue de l'homme de la classe moyenne ... au sujet des institutions politiques de l'Allemagne, et même des institutions communales" spricht, wenn er die Gleichgültigkeit und Unwissenheit in politischen Dingen als die auffälligen Merkzeichen des „politischen Schlafes" unseres Volkes nennt. Es mag ebenso übertrieben sein, wenn er von unseren Studierenden sagt: „Leur ignorance est touchante et leur indifférence attriste", wenn er eine „espèce d'atonie politique de ce grand peuple" feststellt. Aber daß

es mit der politischen Teilnahmlosigkeit des deutschen Volkes nicht so weiter gehn kann, das beweist der unbefangene Blick auf unser gegenwärtiges politisches Leben. Vor allem ist eins auffällig: einige Wochen vor entscheidenden Wahlen erwacht der deutsche Bürger aus seinem politischen Schlafe, hört, wenn alles gut geht, einige Programmreden, geht dann, wenn er nicht gegangen wird, zur Wahlurne und versinkt dann wieder in die politische Gleichgültigkeit, auch wenn die innere politische Lage das Kennzeichen der Unhaltbarkeit, des Notprodukts, der Künstlichkeit an der Stirn trägt. Diese Affektlosigkeit, diese Teilnahmlosigkeit ist einer Nation unwürdig, die mit ihrem Wahlrecht so weitgehende Rechte der Selbstbestimmung erhalten hat. — Wie es auf dem Gebiete der großen nationalen Politik aussieht, so auf dem der Stadtpolitik, das eine Vorschule für nationale Politik darstellt; oft sind es wenige Interessengruppen, die, von einseitigen Interessen zusammengehalten, die Politik unserer Stadtrepubliken entscheidend beeinflussen. —

Dieselbe Gleichgültigkeit, die man im politischen Leben der Nation findet, zeigt sich auf den anderen Lebensgebieten der höheren Kultur; in den Fragen der Kunst, der Sittlichkeit, der Religion usw. Man lasse sich nicht durch die publizistische Tatkraft, mit der auf diesem Gebiete in einzelnen Richtungen gearbeitet wird, täuschen; Affektlosigkeit, Teilnahmlosigkeit ist auch hier das allgemeine Kennzeichen der Haltung des Bürgertums, nicht zum mindesten des höheren Bürgertums.

Daß die höheren Schulen („die Mittelschulen") die Schuld an diesem Zustande nicht allein tragen, daß es sich hier vielmehr um eine aus vielerlei Ursachen zu verstehende Erscheinung handelt, bedarf keines Wortes. Ich behaupte aber, daß die Schuld besonders der Gymnasien, die auf das Leben des höheren Bürgertums zurzeit noch den entscheidenden Einfluß haben, groß ist. Man sehe doch endlich ein, daß man kein tieferes Verständnis und kein lebendiges, fortführendes Interesse für die Gegenwart erwecken kann,

wenn man z. B. in den beiden letzten Schuljahren im Deutschen vorwiegend die Klassiker, im Französischen „jedenfalls einige klassische Dramen" behandelt, wenn man ferner 7—8 Stunden Latein und 6—7 Stunden Griechisch, soweit man nicht durch die Sprachform in Beschlag genommen wird, auf das Verständnis toter Kulturen verwendet und wenn man sich in 4 Stunden auf dem unzeitlichen Gebiet der Mathematik bewegt. Wo bleibt da Raum, Zeit, Kraft für die Anbahnung eines affektvollen, eines leidenschaftlichen Interesses an den unsere Zeit bewegenden großen Kulturfragen? Nicht, daß man unsere jungen Leute in die Kämpfe der Zeit stürzen und zu leidenschaftlicher Parteistellung veranlassen soll, aber die Probleme unserer Zeit müssen in Sicht gerückt, ihr Verständnis geschichtlich vermittelt, eine tiefe Teilnahme für sie erweckt und der feste Entschluß, nach der Schulzeit in ihre Behandlung mitdenkend, mitfühlend, mithandelnd einzutreten, gezeitigt werden. Es muß der Nation zu schwerstem Schaden gereichen, wenn in einer so wichtige Entscheidung fordernden Zeit die Jünglinge, die einst als Männer das Schicksal der Nation entscheidend bestimmen sollen, überwiegend in Gebieten mit so stark vorschlagendem formalistischen Charakter und in Gebieten mit so gegenwartsfremdem Inhalt beschäftigt werden. Oder will man noch länger die Meinung festhalten, daß die Beschäftigung mit den klassischen Sprachen, wie sie — zusammen mit der Mathematik — dem Geiste die allgemeine formale Geistesschulung geben soll, so auch zur Erfassung und Lösung der großen modernen Daseinsfragen befähigt? Wenn aber die Rücksicht auf spätere akademische Studien die Bedenken gegen den „Humanismus" unserer Gymnasien niederdrücken helfen soll, dann sind zunächst die von den einzelnen akademischen Studiengebieten erhobenen Anforderungen endlich einmal daraufhin zu prüfen, ob sie wirklich den Umfang und die Intensität der gegenwärtig von den Mittelschulen geleisteten Vorbereitung fordern, und wenn dies der Fall sein sollte, ob man dann nicht der Universität einen Teil der Vorbereitung zuschieben muß. Auch dem blödesten Auge muß klar sein,

daß unser Volk jetzt in eine Periode eintritt, in der ein heftiger Kampf um die höchsten Menschheitsgüter entbrennen wird. Unser nationaler Glaube aber ist fest in der Überzeugung, unser Volk sei dazu berufen, zu einer reineren, höheren Form des Menschentums die Wege zu zeigen. „Humanistisch" muß die Zukunftsbildung unserer Jugend ihrem wesentlichen Gehalt nach sein, so gewiß die großen Menschentumsfragen und nicht die technische Bewältigung der Natur den wesentlichen Inhalt der anbrechenden Periode bilden werden. Aber wenn wir unsere Jugend nicht verschulmeistern, d. h. zur Mitarbeit an der Zukunft der deutschen Nation unfähig machen wollen, so müssen wir sie mit intensivem Gegenwartssinn und intensivem Zukunftsstreben erfüllen, nicht aber ihren Sinn in der Welt des Altertums gefangennehmen, d. h. in der Welt zweier Kulturvölker, von denen das eine in seiner dem Schüler zugänglichen Literatur uns für eine höhere Form des Menschentums nicht viel zu sagen hat, das andere aber in dem Wesentlichen seiner Geisteskultur vom deutschen Geist bereits assimiliert ist. Am allerwenigsten aber erscheint ein formalistischer Sprachbetrieb noch erträglich, — es sei denn, daß wir die Schuld an der Verschulmeisterung der deutschen Nation noch weiter tragen wollen.

Pädagogik der Zukunft. 1) Die Schule der Gegenwart, namentlich die „höhere Schule", ist zurzeit Gegenstand einer überaus lebhaften Urteilsbildung. Charakteristisch für diese Urteilsbildung ist ihre Affektnatur. Und zwar überwiegen unter den wirksamen Affekten die negativen und unter diesen wieder — in Wundtscher Bezeichnung — die Affekte des „Mißvergnügens", Verdruß, Unwille, Zorn, Wut usw. Von Karlchen Mießnick, dem ewigen Remanenten der Quarta, Cötus B, bis zu den radikalen Gegnern der ablaufenden Kulturperiode reicht die Skala der affektuosen Urteiler und Verurteiler. Besonders breit tritt das Urteil der „ehemaligen Schüler" in die Erscheinung, das, oft durch En-

queten gesammelt, en masse auf die Masse der Gebildeten wirkt. Gegenüber diesen Affekturteilen kann die Schule der Gegenwart von allen ernst und billig Denkenden besonnene Prüfung, ein wohlerwogenes Urteil über die Urteile erwarten. Vor allem ist zweierlei zu untersuchen: Welcher Tatbestand ist der Beurteilung unterzogen worden? und: Nach welchem Wertmaßstab ist das Urteil gefällt? In ersterer Hinsicht ist für viele Urteile charakteristisch, daß der beurteilte Tatbestand nur einen Teil des gesamten höchst komplexen Tatbestandes, der zu beurteilen gewesen wäre, bildet. Auch hier setzt die Skala sehr tief ein: Eine einzige Fünf im Extemporale des Sohnes führt bekanntlich bei erzürnten Vätern nicht selten zu einem „allgemein verneinenden" Urteil über die gesamte Schule. Persönliche Mißerfolge während der Schulzeit reflektieren nicht selten in den radikalen Urteilen abgegangener Schüler. Voreingenommenheit für das eigene Fach veranlaßt den Fachmann zum verneinenden Urteil über eine Schulgattung usw.

Vergegenwärtigen wir uns den Tatbestand, der überschaut werden muß, wenn ein vollwertiges Urteil über eine einzelne Schule oder eine Schulgattung abgegeben werden soll! Objekt der Untersuchung kann zunächst nur der Bildungsprozeß sein, den die Schüler einer Schule oder Schulgattung tatsächlich durchlaufen. Nicht also der Bildungsprozeß, den die Schüler nach der Lehrordnung und dem Bildungsideal der Schule durchlaufen sollen, sondern der, den sie wirklich durchlaufen. Beide Prozesse, der gedachte und der wirkliche, unterscheiden sich ja oft sehr grell. Ich spreche hier nicht von dem Abstand, um den die Wirklichkeit wegen der „Gebrechlichkeit der menschlichen Natur" (mit Kleist zu reden) hinter der Idee zurückbleibt, sondern von den Abständen, die der Natur der Dinge nach überhaupt nicht beseitigt werden können. Um nur ein Beispiel zu nennen: Wenn das Gymnasium mit seinen Mitteln Gegenwartsverständnis im tieferen Sinne des Worts erreichen zu können meint, so ist nach einer kurzen Prüfung des Verhältnisses zwischen dem Ziel und der zur Verfügung stehenden Zeit und Kraft die Undurch-

führbarkeit der Absicht erkennbar. Also: Der wirklich von den Schülern durchlaufene Bildungsprozeß ist der Gegenstand des Urteils. Es genügt mithin nicht das Verfolgen des Wissenserwerbs, auch nicht die Beobachtung des Wachstums der geistigen Kraft; nicht als ein rein intellektuelles Wesen, sondern als ein in Dreieinheitlichkeit denkendes, fühlendes und wollendes Wesen gelte der Schüler bei der Beobachtung. Doch wiederum nicht so, daß man über den Erscheinungen des seelischen Lebens die in diesen Erscheinungen sich offenbarende Individualität und Persönlichkeit vergißt. Von selbst führt diese Betrachtungsweise dazu, die Beobachtung von dem Gebiet des Schullebens auf das gesamte Leben des Schülers auszudehnen, ihn nicht nur als Schüler, d. h. nach einem Ausschnitt seines Wesens, sondern auch als Menschen, also nach der Totalität seines Wesens, zu betrachten. Er führt ja auch außerhalb der Schule ein geist-leibliches Leben; er hat seine eigene Art als Glied der Familie, der Gesellschaft, des Staats, der Kirche; er steht außerhalb der Schule oft unter nur wenig beschränkten, freiwirkenden Kultureinflüssen verschiedenster Art, zu denen er sich in ein für ihn bezeichnendes Verhältnis setzt usw. Nur wenn es gelingt, lebendige Bilder des persönlichen Lebens unserer Schüler und Schülerinnen zu gewinnen, ist man in der Lage, den Bildungsprozeß, den die Schule durchführt, recht zu würdigen. Uns Lehrern liegt es bei der Beurteilung unserer Wirksamkeit sehr nahe, nur den „Schulmenschen" in unsern Schülern zu beachten; die starke Isolierung des Schullebens gegen das übrige Leben, die viele Schüler zeigen, gibt äußerlich das Recht dazu; aber eben diese Isolierung ist einer der schwersten Schäden des gegenwärtigen Zustandes. Umgekehrt lassen die Beurteiler, die außerhalb der Schule stehen, es nicht selten an der Fähigkeit oder auch an dem guten Willen zur Vertiefung in die Wirkungsweise der Schule fehlen; das Recht dazu gibt in gewissem Maße eben wieder der geringe Einfluß des Schullebens auf das persönliche Leben namentlich der älteren Schüler.

Soll der Bildungsprozeß, den der Schüler durchmacht, recht ver-

ſtanden werden, ſo muß er natürlich ätiologiſch verſtanden werden, d. h. es muß nicht nur die Wirkung der Schule auf das perſönliche Leben des Schülers erwogen werden, ſondern auch die wirkenden Urſachen, die den Bildungsprozeß verſtehn laſſen. Nur daß man hier nicht vor lauter Gründlichkeit in der Aufdeckung der auf den Schüler einwirkenden Kräfte dieſen ſelbſt vergißt oder als ein Etwas anſieht, das den von außen wirkenden Kräften in unendlicher Bildſamkeit gegenüberſteht. Man vergeſſe nicht, daß ſich uns im Schüler ein Inbegriff ſeeliſcher Kräfte darſtellt, nicht ein Roh„ſtoff", den man beliebig formen kann. Der Sinn und Zweck des Bildungsprozeſſes iſt, dieſe ſeeliſchen Kräfte zu entwickeln, und zwar ſo zu entwickeln, daß ſich die eigenartige Natur des Schülers in dieſen Kräften ausgeſtaltet. Auf die individuelle Einheit lebendiger oder doch potentiell vorhandener Kräfte, als die wir den Schüler anſehn müſſen, wirkt nun die Schule, wirkt aber auch „das Leben"; auf beiden Gebieten verbinden ſich perſönliche und unperſönliche Wirkungen zu einem unauflöslichen Ineinander. Die wirkenden Kräfte der Schule: Welch große Zahl wirkender Faktoren! Eine erſte Reihe wirkender Kräfte ſind die Lehrſtoffe, die Lehrgänge und Lehrpläne und die Lehrart, mittelſt deren die Schule ihr Bildungsideal zu verwirklichen ſtrebt; an zweiter Stelle ſeien genannt die Perſönlichkeiten, welche den Bildungsprozeß des Schülers leiten, die Direktoren und Lehrer; ſie müſſen als einzelne, aber auch in ihrer Vereinigung zu Lehrerkollegien angeſehen werden. Unter einer dritten Rubrik kann man alle äußeren Einrichtungen der Schule, die Ausſtattung ihrer Räume, die Lehrmittel uſw. zuſammenfaſſen. Die Betrachtungsweiſe bei allen dieſen Faktoren kann nun wieder eine beſchränkt ſchulmäßige oder eine allgemein kulturmäßige ſein. Das letztere wird ſie, wenn man die wirkenden Faktoren auf ihren Zuſammenhang mit dem Leben außerhalb der Schule anſieht. Man denke z. B. an die Lehrſtoffe: Die Schule ſelbſt ſchafft nur in ſehr geringem Maße den Lehrſtoff an ſich; der Lehrſtoff wird ihr vielmehr von der Wiſſenſchaft und vom Leben ge-

boten. Bei der Stoffauswahl wirken teils spezifisch schulmäßige, in der Natur der Unterrichtsfächer liegende Gesichtspunkte ein, teils aber auch „das Leben draußen"; z. B. die wirtschaftliche und die soziale Lage der Nation, politische und kirchliche Interessen, Zeitstimmungen und Zeitströmungen usw. Die Lehrweise scheint „äußeren" Einflüssen gar nicht zugänglich zu sein, und doch zeigt auch sie sich als durchaus beeinflußbar; man denke nur, um ein akutes Beispiel zu geben, an die Abneigung der Gegenwart gegen die z. Z. noch herrschende Technik der Unterrichtsweise. — Bei der Würdigung des Lehrers ist wiederum die Versuchung zu einer beschränkt schulmäßigen Beurteilung sehr groß; aber so gewiß er auch in der Schule Persönlichkeit sein soll, so muß er in seinem gesamten Lebenszusammenhang, d. h. als ein Mensch, genommen werden, auf den seine Zeit mit ihren Anforderungen und Anschauungen einwirkt; so sind auch die ökonomische und die soziale Lage des Lehrers in Betracht zu ziehen, weil seine Wirksamkeit in mancher Beziehung von dieser Lage abhängig ist. Wenn der Lehrer oft nur als Stundenhalter beurteilt wird (und zwar nicht nur von Schülern, sondern auch vom Publikum), so kann das daran liegen, daß der Lehrer tatsächlich mit seiner Gesamtpersönlichkeit nicht in der Erziehungsarbeit steht, oder auch daran, daß die Beurteiler außerstande sind, ihn als lebendige Persönlichkeit zu fassen. — Die äußere Einrichtung der Schule zeigt ihre Abhängigkeit von der Kulturlage in einer Fülle von Beziehungen; man denke nur an die Abhängigkeit von der ökonomischen Lage der die Schule Erhaltenden oder an die Abhängigkeit von der Entwicklung der Architektur.

Indes alles bisher Gesagte führt noch nicht zu einer gerechten Auffassung des Tatbestandes. In doppelter Richtung liegt noch eine unberechtigte Isolierung vor; wir isolierten in der Betrachtung den Entwicklungsprozeß des jugendlichen Menschen, in den der Bildungsprozeß einzugliedern ist, nach rückwärts und nach vorwärts. Selbstverständlich aber ist dieser Entwicklungsprozeß auch

nach rückwärts und vorwärts zu verfolgen, d. h. in die vorschulpflichtige Zeit und in die Zeit nach der Schule. Das Herausschneiden der Schulzeit aus dem Leben ist für die Theorie wie für die Praxis, für die geschichtliche Auffassung wie für die Konstruktion der Bildungsideale und die Normierung der Bildungsweise gleich gefährlich. Der Schüler muß uns der jugendliche Mensch sein, der einmal bereits außerhalb der Schule stand und der einmal wieder außerhalb der Schule stehn wird. Wie die Schule der Zeit vor dem Beginn ihres Einflusses gerecht wird und wie sie auf das Leben ihrer Zöglinge nach der Schulzeit einwirkt, das muß untersucht werden, wenn man den zu beurteilenden Tatbestand beisammen haben will. So ist z. B. die Frage, in welcher Weise und in welchem Maße sich der Bildungsprozeß der Schule nach der Schulzeit fortsetzt, ebenso die Frage, in welcher Weise die Welt- und Lebensauffassung der Schule im „Leben" fortwirkt, ein äußerst wichtiges Thema der Untersuchung. Das Fehlen der Kontinuität in dem geistigen Entwicklungsgange der Schüler, wie oben ausgeführt wurde, ist eine sehr bedeutende negative Instanz gegen die Schule.

Die erste Bedingung einer gerechten Beurteilung, die Auffassung des Tatbestandes nach seiner Totalität, sei erfüllt. Die zweite Bedingung, die erfüllt sein muß, wenn jemand ein kontrollierbares Urteil über eine Schule oder Schulgattung abgeben will, ist die Erkennbarkeit der Maßstäbe seines Urteils, seiner Urteilsnormen. Ohne die Kenntnis dieser Normen ist ein Urteil über die gefällten Urteile unmöglich. Gerade in unserer Zeit, in der die Schulen mit Urteilen überschüttet werden, hat man darauf zu dringen, daß die Richter die Maßstäbe ihres Urteils darlegen. Sollen die Werturteile als Urteile höchsten Wert haben, so müssen die Normen den gesamten Bildungsprozeß in dem soeben bestimmten Umfange umspannen. Die Gegenwart zeigt nicht selten die Erscheinung, daß ein an einer einzelnen Norm gewonnenes Urteil zu einer grundsätzlichen (positiven oder negativen) Stellungnahme, zu einem Allgemeinurteil womöglich über ein ganzes Schulwesen führt; ob solche

Urteile von einem Fachmann gefällt werden, der eine Schulgattung nach der Stellung seines Fachs im Ganzen des Lehrplans mißt, oder von dem Vertreter eines Einzelberufs, der eine Schulform unter dem Gesichtspunkt der Vorbereitung auf seine Berufsart beurteilt, ist vom Standpunkt der Bewertung des Urteils dieselbe Sache. Zu einem hochwertigen Urteil reicht es auch nicht aus, wenn der Urteilende eine Fülle von einzelnen Urteilsnormen hat, selbst nicht, wenn er mit diesen Urteilsnormen den ganzen Bildungsprozeß umfaßt; erforderlich ist vielmehr die Verknüpfung der Normen zu einem Normsystem, in dem die einzelnen Normen aufeinander bezogen und widerspruchslos zur Einheit verknüpft sind. Vor allem muß grundsätzliche Klarheit über das der Beurteilung zugrunde liegende Bildungsideal gewonnen sein. Werde ich mir z. B. mit einer Führerin der Frauenbewegung darüber klar, daß sie den Zweck der „Studienanstalt" in der intellektuellen Vorbereitung auf die akademischen Studien sieht, ich dagegen in der Entwicklung auf ein Ideal der Persönlichkeit hin, so sind wir uns von vornherein darüber klar, daß unsere Wege auseinandergehen. Oder mißt jemand die Realschulbildung an dem Ideal des smarten Geschäftsmanns, so werden seine Werturteile ganz anders ausfallen als die Urteile eines Mannes, der auch von der Realschule „humane" Bildung fordert. Das Bildungsideal schließt die Bildungszwecke ein; in dem Bildungsideal sind die verschiedenen Bildungszwecke, der intellektuelle, praktische, ästhetische, ethische, religiöse, die untereinander vielfach im Spannungsverhältnis stehen, zu einem Ausgleich gekommen. Vom Bildungsideal her muß dann der Idee nach die Arbeit der Schule innerlich und äußerlich organisiert sein. Die Normen für diese Organisation sind abgeleitete Normen. Sie sind z. B. Normen für die Stoffauswahl, für die Unterrichtstechnik, für die Bildung der Lehrer, für die Gestaltung der Unterrichtsräume usw. Geht durch die Urteilsnormen eines Kritikers unserer Schulen dieser einheitliche, teleologische Zug, so erfüllt er die zweite Bedingung der Hochwertigkeit des Urteils.

2. Daß unser gesamtes deutsches Schulwesen zurzeit nicht ruhender Kritik ausgesetzt ist, muß als eine Tatsache gelten. Fachleute und „Laien" bilden einen starken Chorus von Unzufriedenen. Die Ansatzpunkte der Kritik sind sehr verschieden, der Wert der Urteile noch verschiedener. Höre ich aber richtig, so klingt aus dem Stimmengewirr ein Grundton heraus: Die deutsche Schule ist nicht mehr „zeitgemäß". Gewiß ein unsicherer, flackernder Grundton, immerhin aber doch ein Grundton. Und wie könnte es anders sein? Unser deutsches Schulwesen verdankt das Stadium seiner Entwicklung, in dem es steht, abgelaufenen oder ablaufenden Kulturperioden; was wunder, wenn die neue Zeit, in deren Morgenaufgang wir stehen, die alten Schulformen kritisiert und neue sucht? Hier liegt ein geschichtlicher Prozeß vor, über den man sich nicht als Freund des Bestehenden oder gar als Lobredner vergangener Zeit entrüsten soll. Man verstehe ihn vielmehr und suche — ein jeder an seinem Teil — ihn zu einem Ablauf zu bringen, der uns zu neuen Formen führt. Allerdings über eins sei man sich klar: Es handelt sich hier nicht um Fragen von der Höhenlage, ob das Gymnasium um $^1/_2$ Dutzend Lateinstunden ärmer werden kann, ob man den Funktionsbegriff in der Mathematik durchführen soll, ob man der Biologie größere Rechte geben muß usw.; selbst die Frage der „Berechtigungen", diese Kampfesfrage, an die soviel schöne Kraft vergeudet ist, bezeichnet noch nicht die Höhe der neuen Schulfrage. Der Streit der Geister wird von der Arena, auf der man sich im Addendo- und Subtrahendoverfahren über die Stundenzahlen der einzelnen Fächer stritt und gegeneinander entrüstete, auf der man unter Aufwendung idealistischer Argumentationen über die Frage der Berechtigung der drei höheren Schularten stritt — eine Frage NB., die im Grunde eine soziale Frage war —, auch von der Arena, auf der man alle Energie aufbot, um dem Stande der höheren Lehrer seine ökonomische und soziale Stellung zu sichern — ich sage: von dieser Arena muß der Streit der Geister auf eine Arena verlegt werden, auf der man um letzte

und höchste Prinzipien kämpft. Sehe ich recht, so kann der Kampf auch nicht nur ein Kampf der Lehrer untereinander über die Schule der Zukunft sein. War es für die jetzt ablaufende Epoche charakteristisch, daß die Schulfragen mehr den Charakter interner Fragen trugen, so scheint es für die beginnende neue Zeit bezeichnend werden zu wollen, daß die Schulfragen wieder die öffentliche Meinung erregen. Wir dürfen hoffen, daß diese Bewegung anhält und noch zunimmt; es darf ja auch nicht anders sein: Schulfragen höheren Stils müssen nationale Fragen sein. Eine Nation, die Schulfragen als Schulmeisterfragen ansieht, die sich nicht mit Pathos dieser Fragen annimmt, ist auf einem allerwichtigsten Lebensgebiet teilnahmlos — gegen ihr eigenes Schicksal. So ist auch zu hoffen, daß die Schulfrage eine Frage der hohen Politik wird. Nicht nur von der staats- und verwaltungsrechtlichen Seite her wird der moderne Staat an der Gestaltung des Schulwesens interessiert sein; auch mit dem Interesse an der Erweckung rechter Staatsgesinnung durch die Schule wird der Interessenkreis des Staates sich nicht decken. Der gesamte Bildungsprozeß fällt in den Interessenkreis eines modernen Staates, der sich seiner Würde als eines Kultur- und Wohlfahrtsstaats bewußt ist. — Eine doppelte Distanzveränderung wird uns hoffentlich die Zukunft bringen: wir Schulleute müssen von den bestehenden Schulformen weiter weg treten; wir müssen „Distanz gewinnen". Die Nichtfachleute aber, die kritisch und positiv mitwirken, werden ihre Distanz von der Schule verkürzen müssen; sie müssen näher treten und auch z. B. für die Technik des Unterrichts Verständnis zu gewinnen suchen. Nicht aber, als ob die Schule der Zukunft gleichsam durch ein mechanisches Auf- und Gegeneinanderwirken der an ihrer Gestaltung wirkenden Kräfte entstehn sollte. Die Potenz, die durch die lebhafteste Bewegung vieler Geister nicht zu ersetzen wäre, sind die genialen, schöpferischen Persönlichkeiten, die uns mit den fruchtbaren Leitideen beschenken. Aber man darf ihrer um so mehr erharren, je breiter und je tiefer die Nation von der

Schulfrage erregt wird. So prinzipiell übrigens auch die Streitverhandlungen über die Schule der Zukunft geführt werden müssen, so darf der Geist der Verhandlungen doch nicht unhistorisch radikal sein; starke Evolutionen des Bestehenden werden wohl unvermeidlich sein, zu völliger Revolution wird aber die Besonnenheit es schon darum nicht kommen lassen, weil man die Kräfte und die Einrichtungen, mit denen man das Neue schaffen will, zumeist doch aus dem Bestehenden entnehmen muß.

Es wäre vermessen, den Propheten der Zukunftsschule spielen zu wollen; in einer so stark revolutionären Zeit wie der unseren ist das ein undankbares Geschäft. Nur meinen Hoffnungen, den Hoffnungen, die hinter meinen „Präludien" stehen, sei noch das Wort gegönnt. Vor allem sei auch hier wieder eines ausgesprochen: Meine Hoffnung ist, daß die Bewegung der Geister, die an der Schule der Zukunft schaffen, im Zeichen der Idee der Persönlichkeit steht. In dieser Idee werden sich dann hoffentlich die Volksschulen und die höheren Schulen zusammenschließen. Wir bedürfen des persönlichen Lebens, um aus der gegenwärtigen inneren Kulturlage herauszukommen: Charakteristisch für diese Kulturlage ist die ungemeine Energie, die die Nation auf die Produktion von Sachgütern verwendet. Bei allem nationalen Stolz auf diese Energieentfaltung unseres Volkes, die uns früher ungeahnte Schätze an Kraft und an Entwicklungsmöglichkeit erkennen ließ, wird man nicht verkennen, daß unser gesamtes nationales Leben durch die Sachgüterproduktion der „Ökonomisierung" zu verfallen droht, daß der Güterverbrauch vielfach grob materiell sich gestaltet hat, daß der Einfluß idealer Gesichtspunkte und idealer Potenzen stark geschwunden ist, daß auf die Fragen, die nicht ökonomischen Charakter tragen, zu wenig geistige Energie und zu wenig Begeisterung verwandt wird. Zwischen der Periode der deutschen Geschichte, in der wir uns den Namen des Volkes „der Dichter und Denker" erwarben, und der Periode, in der das „Made in Germany" unser Siegeszeichen wurde, gähnt eine tiefe Kluft; unsere Entwicklung

ist diskontinuierlich geworden. Man verstehe mich (ich sage es noch einmal) nicht falsch, als mißachtete ich die Steigerung der Sachwertproduktion und die Kraftentfaltung, der wir diese Steigerung verdanken. Aber wenn die Sachwerte mehr als die Mittel für eine erfreuliche Daseinsgestaltung werden, wenn sie zu der Würde letzter Zwecke aufrücken, wenn ihre Hervorbringung das Dasein unzähliger Menschen ausfüllt und allenfalls nur noch Zeit und Lust zu einem geringwertigen Genußleben bleibt, dann ist eine nationale Notlage schwerster Art da. Das Kennzeichen unzähliger Existenzen gerade auch innerhalb des Bürgertums ist die ungemeine Enge des persönlichen Lebens, ja, man möchte fast sagen — der unpersönliche Charakter ihrer Existenz. Man erinnere sich an die „Lebensgebiete", auf denen das Leben der Vollpersönlichkeit sich auswirken muß; dann wird man die Existenzverengerung als ein Kennzeichen unserer Zeit erkennen. Wie selten sind im ganzen die Existenzen, die mit ihrem Interesse diese Lebensgebiete umspannen, und bei wie wenigen unter diesen kommt es wieder zu einer eigentlich persönlichen Stellungnahme! Bei vielen Menschen unserer Tage fehlt die Zeit für die Ausweitung ihrer Existenzsphäre, bei manchen, die Zeit haben, fehlt die geistige Spannkraft, die eine solche Existenzweise mit größerem Radius fordert, bei den meisten aber die innere Teilnahme für wichtige Lebensgebiete. Öfter wurde bereits auf die geringe Energie unseres politischen Lebens, besonders auf die geringe Teilnahme des Bürgertums für politische Dinge hingewiesen; das Fortbestehn veralteter Parteiprogramme, das Fehlen neuer großer Kulturprogramme, die geringe politische Regsamkeit des Bürgertums außerhalb der Wahlzeiten, die Abhängigkeit vieler an sich denkfähiger Menschen von den Tageszeitungen sind Beweise unserer geringen politischen Energie. Zwischen dieser geringen Teilnahme des Bürgertums für die Politik und dem Sinken des Parlamentarismus besteht eine verhängnisvolle Wechselwirkung. Dazu nehme man dann noch das politische Leben des IV. Standes, das (trotz gelegentlicher Regungen persönlicher

Selbständigkeit und subjektiver Auffassung) den Charakter einer den einzelnen völlig bindenden Massenerscheinung trägt. — Oder man denke an das Kunstleben der Nation. Daß hier, namentlich auf dem Gebiet der bildenden Künste, vielerlei geschieht, um die Kunst in das „Volk" zu bringen, verkenne ich nicht; aber wie teilnahmlos und wie abhängig im Urteil ist doch in Kunstfragen das Bürgertum! Das Theater ist alles andere geworden als die Stätte, auf der „der Menschheit große Gegenstände" verhandelt werden; die Ausländerei herrscht; kleinste Größen werden durch eine äußerst wirksame Stimmungsmache zu Größen ersten Ranges hinaufgeschraubt usw. Und wie steht es mit dem religiösen Lebensgebiet? Ich will hier nicht von denen reden, die überhaupt diesem Gebiet das Existenzrecht absprechen, den reinen Diesseitsmenschen. Ich ziele auf die, die sich mit der Frage einer höheren Ordnung der Dinge, einer übersinnlichen Welt überhaupt nicht auseinandersetzen und diesem Lebensgebiet, das ein Ja oder Nein fordert, lau gegenüberstehen. Ist ferner nicht die evangelische Kirche weiter denn je davon entfernt, die Kirche des allgemeinen Priestertums zu werden? Ist sie nicht trotz des gegensätzlichen Strebens vieler Pfarrer immer noch die Pastorenkirche, in der die Verantwortung für das religiöse Leben statt auf eine Gemeinde von christlichen Persönlichkeiten auf die Geistlichen geworfen wird? Und welcher fromme und innerliche Katholik kann verkennen, daß die katholische Frömmigkeit vielfach den Charakter einer „klerikalen Massenerscheinung" hat und daß durch das stark entwickelte Vereinswesen die Ausgestaltung persönlichen Christentums verhindert wird? — Und das Bildungsleben der Nation im allgemeinen? Wie kümmerlich ist — um daran noch einmal zu erinnern — die Teilnahme der Nation an ihrem Schulwesen, ihrem Schulleben! Wie gering ist auch die Zahl der Schulfragen, die uns Schulmeister in den letzten Jahrzehnten wirklich aufgeregt hat! Und dabei lagen die erregenden Fragen zum Teil auf der Peripherie des Schulwesens. Wenn wir doch ein wenig von der Leidenschaft, die wir auf die Frage der Emanzipa-

tion von der geistlichen Schulaufsicht verwandten, auf die Frage der Emanzipation vom Schematismus verwandt hätten! Und wenn wir doch, statt uns von der Frage der „Berechtigung" einseitig hinnehmen zu lassen, die Existenzberechtigung der um Berechtigungen streitenden Schulen untersucht hätten! — Also in summa: Wir bedürfen, um über unseren Zustand hinauszukommen, ein intensiveres Innenleben, und zwar ein Innenleben persönlichen Charakters. Das um so mehr, als die augenscheinlich hereinbrechende neue Zeit eine Fülle von Problemen auf allen Lebensgebieten aufgeworfen hat, die persönliche Entscheidung fordern.

Mit der Idee der Persönlichkeit gewinnt die Pädagogik auch das ihr sehr notwendige Einheitsprinzip. Die Verwirrung über die Aufgabe der Schulen entsteht zumeist dadurch, daß jene „Lebensgebiete" sich einseitig mit ihren Anforderungen an die Schule herandrängen. Bald wird die Rücksicht auf die spätere berufliche Arbeit einseitig betont und die praktische Brauchbarkeit zur höchsten Instanz erhoben, sei es, daß man die Brauchbarkeit für die „praktischen" Berufe i. e. S. fordert, oder daß man die Schule zu einer Vorbereitungsanstalt für akademische Studien erniedrigt. Bald drängen sich Interessen der Gemeinschaften vor: so kann die höhere Mädchenschule unter den Forderungen der Familie leiden, indem von ihr statt einer Vorbereitung für eine allgemeine humane Existenz eine engherzige Vorbereitung für das Familienleben gefordert wird; so kann der Staat durch seine Forderungen und Bestimmungen der Schule die Freiheit kürzen; so kann die Kirche die Schule zu unberechtigter Wahrnehmung ihrer Interessen drängen. Der allzu starke Einfluß des freien Bildungslebens kann sich in einer einseitigen Akzentuierung des Künstlerischen und des Ästhetischen kundgeben usw.

Die Idee der Persönlichkeit zwingt dazu, alle „Lebensgebiete" ins Auge zu fassen und ihre Forderungen ins Gleichgewicht zu bringen. Hier wird es nicht selten zu Konflikten kommen, auch zu solchen, deren Ausgleich nicht leicht ist. Doch hat man sich

anderseits vor der Konstruktion von Konflikten zu hüten, die nicht bestehen. Wenn z. B. bei dem Entwurf einer modernen höheren Schule die Idee einer von den Kräften des persönlichen Lebens getragenen, auf die Entwicklung dieser Kräfte gerichteten Allgemeinbildung bestimmend wirkt, die Vorbereitung auf die Universität als regulierendes Prinzip bei dem Entwurf aber abgelehnt wird, dann ist es immerhin möglich, daß die Interessen jener Allgemeinbildung mit den Interessen der Vorbereitung auf das Studium weit mehr im Einklang stehen, als man von vornherein annehmen möchte. Vgl. dazu meine „Fortbildung", S. 52. — In derselben Weise zeigt die Idee der Persönlichkeit ihre Bedeutung, wenn man von der Betrachtung der Bildungszwecke ausgeht, die ja gleichfalls untereinander in mancherlei Spannungsverhältnissen stehn können. Vgl. „Didakt. Ketzereien" a. a. O. S. 88 f.

Als Persönlichkeit muß der Mensch zu dem Leben seiner Zeit in einem positiven Verhältnis stehn; so gewiß die Idee einer sich nicht auswirkenden (innebleibenden) Persönlichkeit ein Widerspruch in sich ist, so gewiß muß daher eine Schule, die das Ideal der Persönlichkeit hat, von dem Gedanken an das Wirken ihrer Zöglinge im Gegenwartsleben entscheidend beeinflußt werden. So erweist unsere Idee bei all ihrer Idealität doch ihren realistischen Charakter. Sofern es in der Natur der Persönlichkeit liegt, daß sie ihrer selbst gewiß aus sich selbst heraus über Menschen und Dinge urteilt und sich aus sich selbst heraus bestimmt, schützt Persönlichkeit den Menschen davor, ein Raub seiner Zeit zu werden; aber weil persönliches Leben sich in der Gegenwart auswirken muß, fordert die Idee der Persönlichkeit anderseits den realistischen Sinn, der die Zeit scharf zu erfassen weiß.

Die Herbartsche Psychologie, unter deren Einfluß auch die Pädagogik der Herbartianer steht, wurde dem aktiven, dem willenhaften Charakter der menschlichen Seele nicht gerecht und war so die Ursache, daß die Energie des Schülers im Unterricht unzulänglich entwickelt wurde. Die neuere wissenschaftliche Psychologie mit

ihrer voluntativen Eigenart kommt der Idee der Persönlichkeit zugut; die voluntative Psychologie rechtfertigt diese Idee, die die Möglichkeit hoher Aktivität der menschlichen Seele zur Voraussetzung hat. Eine Pädagogik und Didaktik aber, die von der Idee der Persönlichkeit entscheidend bestimmt wird, muß eine Pädagogik und Didaktik der Energie, der Aktivität, der Selbsttätigkeit sein. Die Didaktik im besondern wird sich das Ziel setzen, das Maß von Selbsttätigkeit zu entwickeln, die ein persönliches Geistesleben nach der Schulzeit fordert.

Persönlichkeit ist die zu ihrem Ideal entwickelte Individualität. Demgemäß wird eine Persönlichkeitspädagogik und -didaktik das Recht der Individualität grundsätzlich vertreten.

In der Idee der Persönlichkeit gleichen sich die individuale und die soziale Richtung des pädagogischen Denkens aus: in der Persönlichkeit kommt das Individuum zu seinem Recht, denn Persönlichkeit ist das Ideal der Individualität; zugleich aber ist persönliches Leben nicht gleichbedeutend mit einem freien Sichausleben; als Persönlichkeit hat der Mensch sich gegenüber die Lebensgebiete mit ihrer Eigennatur, ihren Gesetzen und ihren Kräften; er hat sie vor allem als die Gebiete zu würdigen, auf denen sich das Leben der anderen Menschen und im besondern das Leben der anderen Persönlichkeiten abspielt. Gewiß sind die Gesetze und die Normen, mit denen diese Lebensgebiete an die Einzelpersönlichkeit herantreten, zunächst Fremdforderungen und Fremdgesetze; aber sie muß sich mit ihnen auseinandersetzen und sie entweder in ihr persönliches Dasein aufnehmen oder sie ablehnen. Persönlichkeit ist Einheitlichkeit, Zusammengefaßtheit, Konzentriertheit. Eine Erziehungs- und Unterrichtslehre mit dem Ideal der Persönlichkeit wird daher den Zögling und Schüler nach der Totalität seiner Natur zu erfassen und zu einem bei aller Erschlossenheit für das Leben doch in sich zentrierenden Wesen zu entwickeln suchen; demgemäß wird sie bei der Ausbildung des Intellekts „formale" und „materiale" Konzentration zum Ziele haben. So verträgt sich mit

der Idee der Persönlichkeit kein atomistisches Wissen; sie wird vielmehr auf Zusammenschluß ihrer Erkenntnisse zu geschlossenen Ganzen, zuhöchst auf eine Welt- und Lebensanschauung drängen.

Meine Hoffnung also geht dahin, daß sich das Denken über die deutsche Schule der Zukunft im Zeichen der so deutschen, so hohen, so stark organisierenden Idee der Persönlichkeit vollziehen möge.

Was aber zunächst not tut, ist — ich scheue das Wort nicht: die Mobilisierung des Interesses der Nation für die deutsche Schule. Die Schule darf der Nation nicht etwas sein, was nun einmal so ist, wie es ist; nicht etwas, was vom „notwendigen Übel" nicht zu weit sich entfernt; nicht etwas, was in der Entwicklung des Menschen eine Episode bleibt; nicht etwas, was sich als Sache der Schulmeister hinter den Schulmauern abspielt; nicht etwas, was nur dann aufregt, wenn man persönlich getroffen wird oder wenn irgendein politisches Parteiinteresse in Frage kommt. Die Schule darf der Nation auch nicht nur die Einrichtung sein, die der Jugend die Kultur der gegenwärtigen Generation übereignet. Die Nation muß wissen, daß die Schule ihre — der Nation — Zukunft zu einem guten Teil in der Hand hat. Auf die Steigerung des Interesses für die Schule in der Gegenwart wurde bereits hingewiesen; auch der Haß gegen die Schule soll uns als ein Symptom gesteigerter Beachtung willkommen sein. Nur daß es den zur Gestaltung der Schule berufenen Mächten bald gelingen möchte, den Haß in freundliche Teilnahme zu wandeln. Uns Schulmeistern aber tut zunächst eins not, wenn ich recht sehe: innere Freiheit gegenüber dem bestehenden Schulwesen, innere Freiheit auch gegenüber unseren Parteianschauungen in Schulfragen. Nicht um eine Schulmeisterreform kann es sich ja in der Zukunft handeln, um ein Herummodeln an bestehenden Schulformen, Schuleinrichtungen, Schulmethoden. Wir müssen vor allem zunächst mit einer gewissen Voraussetzungslosigkeit die Aufgabe der Erziehung und Bildung unserer Jugend formulieren und so ein Bildungsideal gewinnen, das sich dann in einzelne Formen

differenzieren mag. Danach gilt es, gleichfalls in historisch nicht gebundener Denkweise unter der Fülle der Bildungswerte, die uns die Wissenschaft bietet, eben die auszuwählen, mittelst deren jenes Ideal verwirklicht werden kann; zuletzt ist, selbstverständlich wiederum in freien Erwägungen, die gesamte Unterrichtstechnik und -organisation zu bestimmen, mittelst deren die Bildungsstoffe zu Bildungskräften werden, die das Bildungsideal verwirklichen. Dann erst wende sich das Denken dem Bestehenden zu, um sein Verhältnis zu dem konstruktiv gewonnenen Bildungs- und Schulideal festzustellen und um die Art der Neugestaltung zu bestimmen (ob durch schonende Reformen in langsamer Annäherung oder durch Schaffung neuer Formen neben den alten oder durch radikale Umformung).

Die Neuzeit hat aus dem Schulmeister den Schul„beamten" gemacht; im Namen ihres Beamtentums fordern die Lehrer der Volksschulen und der höheren Schulen ihren gesicherten Platz in der Beamtenhierarchie; in diesem Zeichen schreiten sie „von Sieg zu Sieg". Vergessen wir nur nicht über unserem Beamtentum, daß es letztlich doch nicht unsere Aufgabe ist, ein für alle mal bestehende Lehr- und Schulgesetze an der Jugend zur Vollstreckung zu bringen, sondern, den tiefsten Bedürfnissen der sich wandelnden Zeit dienend, die Jugend so zu erziehen und zu bilden, daß sie das Leben ihrer Zeit ergreift und in diesem Leben der Zeit unvergängliches persönliches Dasein gewinnt.

Sachregister.

Ästhetische Betrachtung 54.
Anfang der Stunde 197.
Anwendung (Formalstufe) 11 fg. 214 fg. (differentialpsychologisch).
Apperzeption 3 fg.
Arbeitsform (ideale) 244 fg.
Arbeitstechnik 161 fg.
Arbeitsteilung 44 fg. 53 fg. 58 fg.
Arbeitsvereinigung 50 fg. 53 fg. 58 fg.
Arbeitsunterricht 73. 161 fg. 169 fg.
Arbeitsvorgang 91 f. 197 fg. 228 fg.
Assoziation (Formalstufe) 9 f.
Assoziationstätigkeit 94.
Aufmerksamkeit 49 f. 187 fg. 216 fg. (differentialpsychologisch).

Bearbeitung 6 fg.
Beobachtung 27 fg. 195 fg. (psychologische).
Berufsleben 146 fg.
Beziehendes u. vergleichendes Denken 212 f. (differentialpsychologisch).
Bildbesprechung 50 f.
Bildung 64 f. 150 f. 241 f. 258 (Bildungsziele und -ideale) 253 fg. (Bildungsprozeß).
Biologie 27 fg.
Botanik 27 fg.

Darbietung 6 fg.
Darstellung 76.
Denkanstoß 18 fg. 27 fg. 34 fg. 45 f.
Denkbewegung 18 fg. 27 fg. 34 fg. 45 f.
Denkreiz 13. 18 fg. 27 fg. 34 fg. 45 f.
Denkrichtung 18 fg. 27 fg. 34 fg. 45 f.
Denkwille 12 f.
Deutsches Lesebuch 130 fg.
Dichtung (didaktische Behandlung) 5 f. 7 f. 8 f. 19 fg. 52. 53 fg. 79 f. 84 f.

Einstellung des Geistes 90. 214 (differentialpsychologisch).
Empfindung 209 (differentialpsychologisch).
Energie 233 f. (differentialpsychologisch).
Entwickelnde Tätigkeit 8.
Erdkundlicher Unterricht 34 fg. 141 fg. 242 f.
Erholungsfähigkeit 235.
Erläuterungsarbeit des Schülers 18 fg. 51. 53 fg. 58 fg.
Ermüdbarkeit 235.

Familienleben 135 fg.
Formalstufen 1 fg.
Frageform des Unterrichts 13 fg. 21. 23 f. 40 f.
Frage des Schülers 13 fg.
Freiere Gestaltung des Unterrichts 152 fg.
Fremdsprachlicher Unterricht 19 f. 75. 112 f.
Funktionen (geistige) 207.

Gefühlsleben des Schülers 67 fg. 229 fg. (differentialpsychologisch).
Gemeindeleben (Erziehung zur Teilnahme) 142 fg.
Geschichtsunterricht 7. 52 f. 117 fg.
Gesamtlage des Schülers 201 fg.
Gewöhnungsfähigkeit und -festigkeit 235.

Haus (deutsches) 137 fg.
Hausarbeit 164 f.
Humanitäre Bildung 104. 112 f. 134 f. 252.

Individualisierung im Unterricht 42 fg. 45 fg. 53 fg. 58 fg. 106. 194.
Individualitätsbilder 206 fg. 235 fg.
Interesse 63 fg.

Klasse als Arbeitsgemeinschaft 16 f. 22 f. 25 f. 47 f. 50 fg. 58 fg. 159 f. 202. 239.
Kollektivistisches Denken 41 f.
Konzentration 95 fg. 114 f. 158 f. 203 fg.
Körperpflege 116 f.

Landschaftsbilder 36fg.
Lehrer 183f. 191fg. (seine Persönlichkeit) 184fg. (als Mittler) 186f. (als Künstler) 187 (der Lehrer der Zukunft) 190 f. (Schwerpunkt seiner Arbeit).
Lehrplan 99fg.
Leistungen des Schülers 237fg. (differentialpsychologisch).
Lesebuch (deutsches) 130fg.

Mathematischer Unterricht 52f.
Memorieren 90.
Miterleben 23fg. 54. 84f. 245.
Motive der Bildungsarbeit 67fg. 208. 225f. (differentialpsychologisch).

Nationale Bildung 78f. 85f. 110fg. 117fg. 139fg.
Natursinn 148f.
Naturwissenschaftlicher Unterricht 27fg.

Pädagogik der Zukunft 252fg.
Patriotismus 78f. 85f. 110fg. 139fg. 262.
Persönlichkeit 43fg. 65f. 78. 85f. 88f. 93. 97. 100fg. 132fg. 183fg. 191fg. 225f. 240. 254. 261fg.
Politisierung des deutschen Volkes 85f. 130. 193. 249f. 262f.
Präparation des Schülers 20f.
Psychologische Beobachtungen 195fg.

Religion 18f. (Lektüre der Schrift) 58fg. (St. Paulus). 78 (Wertgefühle im Religionsunterricht). 151f. (religiöses Personenleben) 193f. (religiöse Lebensanschauung).
Reproduktion 212f. (differentialpsychologisch).

Schule der Gegenwart 15. 67fg. 75f. 98f. 252fg.
Schülerfrage 14fg.
Selbsttätigkeit 2fg. 13fg. 18fg. 28fg. 34fg. 45f. 50. 53fg. 66f. 74. 152fg. 165fg. 169fg. 187f. 200fg.
Selbstkritik des Schülers 198.
Seminar (akademisches) 172fg.
Sinnesausstattung 209.
Stimmung (in einer Dichtung) 5f. 24.
„Studienanstalt" für Mädchen 99fg.
Studientage 165fg.
System (Formalstufe) 10.
Systematische Zusammenfassung 10f. 80fg. 114f.

Totalität als Ziel der Bildungsarbeit 89fg. 93f. 94fg. 98. 202.

Übertragbarkeit der geistigen Funktionen 93.
Übungsfähigkeit und -festigkeit 235.
Universitätsunterricht 169fg.
Urteil über Schulen 252fg.

„Verschulmeisterung" des Volkes 246fg.
Vorbereitung (Formalstufe) 3fg.
Vorbereitungsarbeit des Lehrers 1. 58. 199fg. 243fg.
Vorlesung (akademische) 169fg.
Vorstellungsleben 210fg. (differentialpsychologisch).
Vortragende Lehrweise 247fg.

Wechsel d. geistigen Funktionen 91. 213 (differentialpsychologisch).
Weibliche Bildung 99fg.
Wille (auf geistigem Gebiet) 12f. Willenhaftigkeit 89 fg. 224 fg. (differentialpsychologisch).
Wissensstand des Schülers 203fg.

Zeit (Charakteristik unserer Zeit) 15. 42fg. 64fg. 67fg. 77. 83f. 101fg. 137. 183. 252. 261fg.
Zeitmessung bei psychischen Vorgängen 232f. (differentialpsychologisch).
Zielsetzung (didaktische) 2f.
Zukunft der deutschen Schule 252fg.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Die Formalstufen	1—13
Das fragwürdigste Mittel der Geistbildung	13—14
Die Schülerfrage	14—18
Denkanstoß — Denkrichtung — Denkbewegung	18—40
Im erklärenden Unterricht	18—27
Im naturgeschichtlichen Unterricht	27—34
Im erdkundlichen Unterricht	34—40
Palaestra musarum	40—41
Schneidiger Unterricht	41
Konzentration	41
Kollektivismus	41—43
Die Quellen der Not	43—44
Das Recht zur Entrechtung der Individualität?	44
Mangel an Ökonomie in der Arbeit	44—45
Stufenfolge der Individualisierung	45—46
Segen der Individualisierung	47—48
Voraussetzungen des individualisierenden Unterrichts	48—50
Arbeitsvereinigung	50—53
Zwei Beispiele aus der Praxis des Lehrerinnenseminars	53—63
Interesse	63—67
Gefühlsleben des Schülers im Unterricht	67—89
Zur Totalität hin	89—98
Rätselfrage	98—99
Die „Studienanstalt für Mädchen"	99—117
Das Stiefkind unserer Lehrpläne	117—130
Das deutsche Lesebuch	130—152
Freiere Gestaltung des Unterrichts	152—169

Seite

Das erste Hauptstück des akademischen Unterrichts . . . 169—183

Mehr Persönlichkeiten — weniger Persönlichkeit . . . . 183—184
Nichts als Mittler . . . . . 184—186
Der Lehrer als Künstler . . . . . 186—187
Zuviel Energie — zuviel Aufmerksamkeit . . . . . 187—189
Reiz der Passivität . . . . . 189—190
Zuviel Zweckmäßigkeit 190
Der Schwerpunkt der Arbeit des Lehrers . . . . . 190—191
Und doch Persönlichkeit! . . . . . 191—194

„Immer dieselben, nimmer dieselben" 194
„Videre, cernere, spectare" 194
Vorschlag zur Güte . . . . . 194—195
Schwere Mühe 195
Die Vorbereitung auf psychologische Beobachtungen . . 195—196
Fruchtbare Situationen . . . . . 196—197
Der Anfang der Stunde 197
Der Arbeitsvorgang als Gegenstand psychologischer Beobachtungen . . . . . 197—199

Die Vorbereitungsarbeit des Lehrers . . . . . 199—246
Die geistige Gesamtlage der Schüler . . . . . 201—241
Das ideale Ziel der Schularbeit . . . . . 241—244
Die Arbeitsweise des Schülers . . . . . 244—246

Geschulmeisterte Nationen . . . . . 246—252

Pädagogik der Zukunft . . . . . 252—268

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig u. Berlin.

Die höhere Mädchenbildung.

Vorträge, gehalten auf dem Kongreß zu Kassel am 11. und 12. Oktober 1907 von **Hel. Lange**, Gymn.-Lehrerin **P. Schlodtmann**, Dir. **Lina Hilger**, Oberlehrerin **Lydia Stöcker**, Schulvorsteherin **Julie v. Kästner**, **Marianne Weber**, Dr. **Gertr. Bäumer**, Oberl. **Marie Martin**. [VI u. 97 S.] gr. 8. 1908. Geh. M. 1.80, in Leinwand geb. M. 2.40.

„... Nur weiter kämpfen! Diesem Rufe stimmen wir freudig zu: Vorwärts für unsere Frauen und Mädchen auf dem Wege der Wissenschaft! Wie? Das müssen erst eingehendere Verhandlungen ergeben. Aber die Vorträge bieten so reiches Material und sind so treffend, teilweise packend, daß man ihnen viel und gern nachdenkt. Sie erfüllen mit der fröhlichen Hoffnung, daß mit der Zeit auch unsere Mädchen besser vorgebildet ins Leben eintreten werden...." (Deutsche Warte.)

„... Durch alle Referate ziehen sich die beiden Forderungen: die höhere Mädchenbildung muß der höheren Knabenbildung gleich gemacht werden, wenigstens ihr gleichwertig sein, und bei der höheren Mädchenbildung muß der Einfluß der Frauen der vorherrschende sein.

Wer sich über diese Frauenbestrebungen eingehend informieren und die energische Art und Weise der Arbeit der Frauenrechtlerinnen kennen lernen will, dem seien diese Vorträge bestens empfohlen." (Preußische Lehrer-Zeitung.)

Fragen der Frauenbildung.

Vorträge und Aufsätze von **Dr. Wilhelm Lüngen.** [VI u. 108 S.] gr. 8. 1904. Geh. M. 2.—

„In sechs Aufsätzen behandelt der Verfasser in ebenso sachkundiger und umsichtiger Weise wie warmer Gesinnung die Frage der Mädchenbildung, welche in Deutschland, auf ihrem jetzigen Tiefstand belassen, zum Krebsschaden unseres Volkes zu werden droht. Infolge der Massenhaftigkeit des Stoffes, der daraus entspringenden Oberflächlichkeit und Unwissenheit, infolge des Vordrängens fremder Sprachen, der Auslandsgeschichte, -Literatur, -Geographie usw. geht das Verständnis für heimische Werte und damit der bedingungslose Maßstab verloren, der die Voraussetzung sicheren Urteilens ist. Lüngens Vorschläge für Besserung der Verhältnisse gipfeln in tüchtigerer Lehrerbildung, in Beschränkung des Stoffes, Betonung des deutschen Elementes, organischer Angliederung der höheren Mädchenschulen an die Volksschulen, Selbstbetätigung der Schülerinnen innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer, Eröffnung aller Bildungswege für die Frau, die sie ihrer Individualität entsprechend beschreiten mag. Hier liegt der Kernpunkt der Frauenfrage: Heranbildung von Frauen und Müttern entsprechend den Forderungen unserer Zeit."

(Beilage zur Allgemeinen Zeitung.)

Soziale Frauenbildung.

Von **Alice Salomon.** [IV u. 96 S.] 8. 1908. Kart. M. 1.20.

Seit Jahren sind die Anhängerinnen der Frauenbewegung sich darüber klar, daß der heranwachsenden weiblichen Jugend soziale Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden müssen. Immer neue soziale Pflichtenkreise werden den Frauen in Gemeinde und Staat zugewiesen. Nun gilt es, die Frauen auch zur Erfüllung dieser Pflicht fähig zu machen. Die Schrift versucht, die Notwendigkeit einer sozialwissenschaftlichen Unterweisung darzulegen und dient so dem Gedanken, die Frauen zur Erfüllung von Bürgerpflichten heranzuziehen und fähig zu machen.

„... Hier kommt das vorliegende Buch zur rechten Zeit. Es öffnet den Frauen die Augen für das reiche Feld sozialer Hilfsarbeit, das sich ihnen im Familienkreise wie außerhalb des Hauses erschließt, einer Hilfsarbeit, für die man persönliche Opfer bringen muß, an Kranken, Armen, Gefallenen, Verlassenen, die ihrem Leben einen ernsten Inhalt gibt, wo ihnen die Betätigung der weiblichen Instinkte im Familienkreise versagt bleibt...." (Sonntagsblatt der New Yorker Staatszeitung.)

„Das Buch wirkt erfrischend, anregend, auch da, wo es Widerspruch herausfordert. Ein warmer Impuls beflügelt, ein maßvoller Geist zügelt das Wort. Und wenn wir die allzu optimistische Auffassung von der Wirkung des sozialen Wissens auf das Wollen und Handeln nicht teilen können, so geben wir uns doch gern der Gewißheit hin, daß ein Gutes durch die soziale Unterweisung ganz sicher erreicht werden kann." (Soziale Kultur.)

Gaudig, Didaktische Präludien.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig u. Berlin.

Schaffensfreude. Anregungen zur Belebung des Unterrichts. Von F. Gansberg.
2. Aufl. Mit Buchschmuck von C. Windels. In Leinw. geb. *M.* 2.80.

„Alle Eltern, die ihre kleinen Abc-Schützen lieb haben, muß ich auf dieses Buch ganz besonders aufmerksam machen. Wir Eltern sollen doch auch Lehrer unserer Kinder sein, uns alle gehen solche Fragen, wie sie hier von Gansberg entwickelt werden, an. Wir wollen uns über den Anschauungsunterricht, über die Biblischen Geschichten, 'über Naturkunde und Menschenkunde', über Persönlichkeitsgeographie und der leichen belehren lassen und: 'so habe ich oft meinen Kindern gesprochen' oder: 'so werde ich von jetzt an meine Kinder behandeln', das wird wohl in den meisten Fällen das Ergebnis sein."
(Dresdner Anzeiger.)

Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. Von F. Gansberg.
2. Aufl. Mit Buchschmuck von C. Windels. In Leinw. geb. *M.* 3.20.

„Zwei Bücher, die wir den Lehrern der Kleinen aufs wärmste empfehlen können. Sie wollen beweisen und beweisen es aufs beste, daß wir auch im Elementarunterrichte nicht auf verstandesmäßige, dürre, seelenlose Lektionen angewiesen sind, sondern daß auch der erste Unterricht von Poesie, Stimmungsgehalt und lebhafter Empfindung erfüllt sein kann. Dieser Gedanke wird in dem ersten Buche theoretisch anziehend begründet, im zweiten praktisch aufs trefflichste durchgeführt." **(Der deutsche Schulmann.)**

Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Lebensbilder und Gedankengänge für den Anschauungsunterricht in Stadtschulen. Von F. Gansberg.
2. Aufl. Mit Buchschmuck von C. Windels. In Leinw. geb. *M.* 3.20.

„Fritz Gansberg ist sicher einer der allerbesten und reifsten unter denen, die um den Geist der neuen Schule ringen, und die helfen wollen, die Praxis aus ihm heraus neu zu gestalten. Den ersten Jahren unserer Schularbeit, in denen Kindergeist und Schulgeist noch am allerweitesten auseinandergehen, sind seine Bücher gewidmet. Und wer selbst die Kinder nur ein wenig kennt, kann auf jeder Seite merken, wie Gansberg gelernt hat, ohne Schulbrille die Kinder zu sehen, wie sie wirklich sind, mit Dichtersinn ihr Eigenleben in sich selbst neu zu erbauen und aus ihrem Geiste die Welt zu schauen, zu erleben und zu schildern." **(Kunstwart.)**

Klein-Elsbeth und die Welt. Geschichten aus einem Kinderleben für solche, die Kinder liebhaben. Von Betty Hertel. Mit Buchschmuck von Franz Hein. Geb. *M.* 2.

„Ein reizendes Büchlein! Die Verfasserin schildert uns in 16 Bildern ein Stück eigenen Lebens: wie ein empfängliches Kinderherz die Welt der Erwachsenen zu verstehen sucht, wie es sich abmüht, Tod und Leben, Schöpfung und Auferstehung zu erforschen, wie es heute zittert vor bösen Geistern und Hexen und morgen jubelt über seinen behaupteten Stolz usw. Aber nicht bloß der Inhalt, sondern auch die feine, künstlerische Darstellung fesselt den Leser bis zum Schluß. Alle, die sich freuen an kindlichem Denken und Tun, seien hiermit auf dieses hübsch ausgestattete Büchlein aufmerksam gemacht." **(Bayrische Lehrerzeitung.)**

Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres. Von Prof. W. Metekamp. Steif geh. *M.* 1.80.

Unter den vielen Schriften über Schulreformen, die in den letzten Jahren erschienen sind, dürfte die vorliegende von allen Freunden der wahren Erziehungsschule mit besonderer Freude begrüßt werden. Sie enthält die Erfahrungen eines Anstaltsleiters, der mit der von Scherer-Worms, Pabst-Leipzig und anderen hervorragenden Pädagogen und Künstlern geforderten Umgestaltung der rezeptiven Arbeitsweise der Schüler in produktive mit großen Klassen praktische Versuche angestellt und schöne Erfolge erzielt hat.

„Metekamps Unterrichtsweise gibt eine solide Grundlage zu wahrhaft künstlerischer Erziehung: Die Kinder, die selbst mit allen Sinnen schauen und selbst bilden und vergleichen gelernt haben, werden auch als Erwachsene Natur- und Kunstwerke zu verstehen und zu genießen und ihr Leben damit um edle Freuden zu bereichern wissen."
(Die Lehrerin.)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin.

„Aus Natur und Geisteswelt."

Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Jeder Band ist in sich abgeschlossen und einzeln käuflich.

Jeder Band geh. M. 1.—, in Leinwand geb. M. 1.25.

Erschienen sind bis jetzt ca. 250 Bände, u. a.:

Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Von Professor Dr. Friedrich Paulsen. (Nr. 100.)

Auf beschränktem Raum löst der Verfasser die schwierige Aufgabe, indem er das Bildungswesen stets im Rahmen der allgemeinen Kulturbewegung darstellt, so daß die gesamte Kulturentwicklung unseres Volkes in der Darstellung seines Bildungswesens wie in einem verkleinerten Spiegelbild zur Erscheinung kommt. So wird aus dem Büchlein nicht nur für die Erkenntnis der Vergangenheit, sondern auch für die Forderungen der Zukunft reiche Frucht erwachsen.

Allgemeine Pädagogik. Von Professor Dr. Th. Ziegler. 2. Auflage. (Nr. 33.)

Behandelt die großen Fragen der Volkserziehung in praktischer, allgemeinverständlicher Weise und in sittlich-sozialem Geiste. Die Zwecke und Motive der Erziehung, das Erziehungsgeschäft selbst, dessen Organisation werden erörtert, die verschiedenen Schulgattungen dargestellt.

Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat. Von Dr. W. A. Lay. Mit 2 Textabbild. (Nr. 224.)

Behandelt Geschichte, Aufgaben, Wesen und Bedeutung der experimentellen Pädagogik und ihrer Erforschungsmethode.

Psychologie des Kindes. Von Professor Dr. Robert Gaupp. Mit 18 Abbildungen. (Nr. 213.)

Behandelt die wichtigsten Kapitel aus der Kinderpsychologie unter Betonung der Bedeutung des psychologischen Versuchs für die Erkenntnis der Eigenart geistiger Tätigkeit wie der individuellen Verschiedenheiten im Kindesalter.

Die höhere Mädchenschule in Deutschland. Von Oberlehrerin M. Martin. (Nr. 65.)

Bietet aus berufenster Feder eine Darstellung der Ziele, der historischen Entwicklung, der heutigen Gestalt und der Zukunftsaufgaben der höheren Mädchenschulen.

Herbarts Lehren und Leben. Von Pastor O. Flügel. Mit einem Bildnisse Herbarts. (Nr. 164.)

Herbarts Lehre zu kennen ist für den Philosophen wie für den Pädagogen gleich wichtig. Indes seine eigenartige Terminologie und Deduktionsweise erschwert das Einleben in seine Gedankengefilde. Flügel versteht es mit musterhaftem Geschick, der Interpret des Meisters zu sein, dessen Werdegang zu prüfen, seine Philosophie und Pädagogik gemeinverständlich darzustellen.

Friedrich Fröbel. Sein Leben und sein Wirken. Von Adele v. Portugall. Mit 5 Tafeln. (Nr. 82.)

Lehrt die grundlegenden Gedanken der Methode Fröbels kennen und gibt einen Überblick seiner wichtigsten Schriften mit Betonung aller jener Kernaussprüche, die treuen und oft ratlosen Müttern als Wegweiser in Ausübung ihres hehrsten und heiligsten Berufes dienen können.

Illustr. ausführl. Katalog umsonst und postfrei vom Verlag.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin.

Das Buch vom Kinde

Ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit unter Mitarbeit zahlreicher hervorragender Fachleute herausgegeben von

Adele Schreiber

Mit Abbildungen und Buchschmuck

2 Bände. 54 Bogen Lex.-8. In einen Leinenband geb. M. 16.—
In 2 Bänden: Geheftet je M. 7.—, gebunden je M. 9.—

Inhaltsübersicht. I. Band. Einleitende Kapitel. Ehe, Vererbung u. Ethik d. Fortpflanzung • Mutterpflichten vor d. Geburt. **Körper und Seele des Kindes.** Schönheit d. Kindes • Der Körper u. s. Entwicklung • Ernährung d. Säuglings • Körperpflege u. Hygiene im früh. Kindesalter • Gesundheitspflege im Schulalter • Kindl. Wachstum • Ernährung • Auge • Ohren, Rachen, Nase • Zahnpflege • Kleidung • Akute Infektionskrankheiten • Erste Hilfe bei Unfällen und Erkrankungen • Das sexuelle Problem im Kindesalter • Seelenleben • Sittliches Empfinden • Spiel- u. Kunsttrieb d. Kindes (psychologisch) • Nervosität im Kindesalter • Kinderselbstmorde • Kind u. Verbrechen • Charakter u. Charakterfehler. **Die Erziehung.** Künstlerische Ausgestaltung d. Kinderstube • Entwicklung d. Sprache u. deren Hemmnisse • Spiel u. Beschäftigung im früh. Kindesalter • Das Bilderbuch • Allg. Charaktererziehung im früh. Kindesalter • Beschäftigung u. Handfertigkeit • Kunstanschauung • Das Kind als Zeichner • als Plastiker • Erweckung des Musiksinns • Schülerkonzerte • Kind u. Schaubühne • Schülervorstellungen • Jugendlektüre • Kind u. Umwelt • Kind u Natur • Knaben- u. Mädchenturnen • Bewegungsspiele im Freien • Sport • Tanzspiel u. Gesellschaftstanz • Künstlerischer Tanz • Allg. Charaktererziehung • Produktive Arbeit u. ihr Erziehungswert • Religiöse Erziehung • Ethische Jugendlehre • Soziale Erziehung d. Kindes. **II. Band.** Öffentliches Erziehungs- und Fürsorgewesen. Aus d. Geschichte d. Pädagogik • Fröbel u. s. Werk: d. Kindergarten • Schulwesen i. allgemeinen • Neueste Lehrmethoden • Koedukation • Schulgesundheitspflege • Haus u. Schule • Volksschulwesen • Fortbildungsschule f. Knaben • Höh. Knabenschulen • Mädchenfortbildungsschule • Höhere Mädchenschule • Gymnasialbildung d. Mädchen • Erziehung v. Waisenkindern • Besserungshäuser • Kinderhorte • Ferienkolonien • Ferienwanderungen • Waldschule • Kinderasyle u. Säuglingsheime • Kindervolksküchen u. Milchküchen • Vom Sparen d. Kinder • Kinderversicherung • Landerziehungsheime • Internate • Erziehungsheime f. Mädchen. Die Erziehung und Ausbildung abnormer Kinder. Das taubstumme Kind u. s. Bildung • Blinde Kinder • Die geistig Zurückgebliebenen • Ausbildung Verkrüppelter u. Orthopädie. **Das Kind in Gesellschaft und Recht.** Das Kind i. d. Statistik • Strafrecht • Privatrecht • Altersvormundschaft n. deutsch. Recht • Rechtsstellung d. unehel. Kindes • Unehel. Kinder • Kindermißhandlung • Gewerbl Kinderarbeit • Kinderschutz. **Berufe und Berufsvorbildung.** Berufswahl d. Knaben u. Mädchen • Übersicht über d. einzelnen Frauenberufe, Erfordernisse u. Aussichten • Frauenstudium.

Aus den Urteilen der Presse:

„Es ist mir unmöglich gewesen, all das Treffliche aufzuzählen, was das Buch vom Kinde uns gibt, erst recht muß ich mir versagen, auf das Wie hier einzugehen. Gerade der Kinderarzt wird so häufig angegangen, ein Buch zu empfehlen, aus dem Laien Kenntnisse über Körper und Geist entnehmen können; vom Arzt müssen wir aber auch verlangen, daß er selbst nicht nur über das Körperliche seines kindlichen Patienten Bescheid weiß, sondern auch für die gedeihliche Entwicklung der kindlichen Psyche Ratschläge erteilen kann. Für den Arzt ist daher die Lektüre des mit vielen Illustrationen ausgestatteten Werkes außerordentlich empfehlenswert." (Jahrb. für Kinderheilkunde.)

„... Ein durchweg selbständiger, ehrlicher, unerschrockener Geist erfüllt das schöne Buch. Fast alle seine Abschnitte steigen in die Tiefe; das körperliche Leben des Kindes wird so gut wie seine geistige und seelische Entwicklung von wissenschaftlichen Gesichtspunkten aus nach allen Richtungen beleuchtet. ... Das neue Buch hat alle Eigenschaften, um als Grundlage für die Erziehung eines wahrhaft freien und vornehmen Volkes zu dienen. Welche Beiträge man auch aufschlagen und lesen mag, überall tritt uns Verständnis für das Wesen des Kindes und die Aufgaben der Zukunft, aber auch jene warme Begeisterung entgegen, die den Leser unwiderstehlich in ihren Bann zieht. Eltern, die es ernst nehmen mit ihrer Erzieherpflicht, werden in dem 'Buch vom Kinde' einen fast unerschöpflichen Hausschatz gewinnen." (Frankf. Ztg.)

Ausführlicher Prospekt umsonst und postfrei vom Verlag.

Vom Schulrat **H. Gaudig** erschienen ferner im gleichen Verlage:

Didaktische Ketzereien

2. Aufl. [V u. 272 S.] 8. 1909. Geh. ca. M. 3.60, in Leinw. geb. ca. M. 4.—

„Das ist eine erquickliche Lektüre, nichts von grauer Theorie, von steifleinener Doktrin darin, sondern Gedankenfrüchte vom grünen Baum des Schullebens. Eine Fülle von Stoff in aphoristischer Form lose aneinandergereiht, in allem des Verfassers geistvolle, lebenweckende Lehrerpersönlichkeit für jeden, der ihm je nahe getreten, deutlich wiedererkennbar. Hohe Anforderungen und Voraussetzungen macht er, aber er weist richtige Wege der Arbeit und weiß auch schwierige Aufgaben reizvoll und anmutend darzustellen." (*Lehrproben und Lehrgänge.*)

„Überall hat der Leser das erfreuliche Gefühl: es ist eben ein Mann der Praxis, der da bessernd an die gegebenen Verhältnisse die Hand anlegt, kein unbedachter Reformer, der am liebsten die ganze heutige Schule einstampfen ließe, um nach einem aus Wahrem und Falschem wunderlich gemischten Ideal einen Neubau zu errichten. Kein Zweifel auch für jeden ruhigen Betrachter, daß er so der deutschen Schule am besten nützt." (*Die Umschau.*)

„Von solchen und ähnlichen Gesichtspunkten aus erörtert nun Gaudig zunächst in gedankenreichen Aphorismen, nach welcher Richtung das gebräuchliche Lehrverfahren abgeändert werden muß, wenn die Schule ihre weitgesteckten Ziele erreichen soll. Eine der wichtigsten Fragen, die hier auftauchen, ist die nach dem Verhältnis der Hausarbeit zur Schularbeit. Die erstere ist heute eine vielfach ziemlich nutzlose, nicht selten für den Charakter der Jugend geradezu gefährliche Ergänzung der letzteren. ... Der Verfasser glaubt, und ich stimme ihm gern bei, daß, wenn seine Vorschläge Eingang finden, nicht nur die wünschenswerte Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung herbeigeführt, sondern auch ein selbständiges und lusterweckendes Arbeiten angebahnt und endlich die Denk- wie die Darstellungskraft der Schülerinnen in ganz anderem Maße gefördert werden würde, als das bei dem hergebrachten Lehrverfahren mit seinem ständigen Bemuttern, seinem ertötenden Frag- und Antwort-Kultus der Fall zu sein pflegt." (*Frankfurter Zeitung.*)

„Das Buch bietet interessante Ausführungen über verschiedene wichtige Punkte des Unterrichts und der Erziehung. Sie bilden keine systematische Pädagogik; doch zieht durch das Ganze ein einheitlicher Gedanke, um den sich die Darlegungen gruppieren. Es ist die Forderung, die Schülerinnen zur Selbsttätigkeit, zum Denkenwollen und freien Denkenkönnen zu erziehen, sie für das Leben zu bilden, und sie zur Fortbildung nach der Schulzeit zu befähigen. Um die freitätige geistige Kraft zu entwickeln, muß der Stoff zweckmäßig ausgewählt und die herrschende Lehrweise in mancher Hinsicht geändert werden. Der Verfasser hat die weibliche Jugend im Auge und weist oft auf die Eigenart des weiblichen Geistes, auf den Unterschied in der Beanlagung zwischen Knaben und Mädchen hin. Die psychologisch begründeten Ausführungen sind gedankentief, geistreich und geben zum Teil neue Richtlinien für die Praxis des Unterrichts." (*Lit. Beilage zur „Schulpflege".*)

Ein Fortbildungsjahr für die Schülerinnen der höheren Mädchenschule

[59 S.] gr. 8. 1906. Geh. M. 1.60.

Der Verfasser stellt den Lehrinhalt, den Lehrplan und das Lehrverfahren für einen an die zehnstufige höhere Mädchenschule sich anschließenden einjährigen Fortbildungs-Kursus dar. Als Zweck dieses Fortbildungsjahres erscheint die Fortführung der Entwicklung der Schülerinnen im Interesse einer reicheren Ausgestaltung des Personenlebens, einer in religiöser, sittlicher, geistiger, geselliger Beziehung wertvollen Ausgestaltung des häuslichen Lebens, im besonderen einer guten Pflege und Erziehung der Kinder sowie einer wirtschaftlichen Haushaltsführung. Das Hauptaugenmerk soll darauf gerichtet werden, daß alles Lernen in diesem Jahre dem Leben der verheirateten Frau unmittelbar diente, und daß ein lebendiges, im Leben fortwirkendes Streben nach selbsttätiger Fortbildung und die Fähigkeit zu dieser Fortbildung sich entwickelt.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig u. Berlin.

Grundfragen der Schulorganisation

Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen.

Von **G. Kerschensteiner.**

[VII u. 296 S.] gr. 8. 1907. Geh. M. 3.20, in Leinwand geb. M. 4.—

„... Wir haben es hier mit einem Manne zu tun, von dem später einmal die Geschichte der Pädagogik und des deutschen Schulwesens als von einer hochemporragenden Gestalt sprechen wird.... Durch das ganze Buch weht der frische Hauch des Fortschrittes zu einem edlen Ziele wirklich staatsbürgerlicher Bildung, der frische Hauch nicht nur der Begeisterung, sondern auch der lebensfrohen Tatkraft, die sich an hohe Ziele wagt... Wir kündigen diese literarische Erscheinung mit größtem Nachdrucke und mit der Bitte an, daß im Interesse der nationalen Wohlfahrt für die größtmögliche Verbreitung einer so außerordentlichen Erscheinung, besonders in den Schulverwaltungskreisen, gesorgt werde." (Frauenbildung.)

„Ob Kerschensteiner die Aufgaben kommunaler Schulverwaltung, ob Probleme der Lehrerbildung, ob Fortbildungs- oder Mädchenschulfragen behandelt, immer kämpft er den großen und guten Kampf für schaffende Selbstarbeit gegen öde Lernerei, für echte Bildung gegen Vollstopfen mit Wissenskram. Daß er eine philosophisch gebildete feine Künstlernatur ist und dabei gleichzeitig als städtischer Verwaltungsbeamter mitten in der Kleinarbeit und den Reibungen des praktischen Lebens steht, gibt der Darstellung des Münchener Schulrats einen eigenen Reiz, seinen Gedanken einen realen Untergrund, dem ganzen Werke einen Horizont, wie ihn nicht viele Bücher besitzen, die über Fragen der Schulorganisation handeln." (Bücher- und Lehrmittelschau.)

„Ich wünsche dem Buche weiteste Verbreitung, ja ich stehe nicht an, es überhaupt für eins der allerwichtigsten pädagogischen Bücher aus letzter Zeit zu halten, eben weil es ein geschlossenes, planvolles, allgemeines Bildungsideal aufstellt, scheint es mir berufen, in den Schulkämpfen unserer Zeit nach den verschiedensten Richtungen hin klärend zu wirken, vor allem bei der unausbleiblichen Reform unseres Fortbildungsschulwesens." (Pädagogische Studien.)

Vorträge und Aufsätze zum Mädchenschulwesen

Von **J. Wychgram.**

[VI u. 298 S.] gr. 8. 1907. Geh. M. 3.20, in Leinwand geb. M. 4.—

„Alles in allem genommen müssen wir sagen, daß in dem Buche ein Mann zu Worte kommt, der es ernst meint mit der Ausbildung unserer weiblichen Jugend. Seine Arbeit wird deshalb nicht nur den Lehrern unserer höheren Mädchenschulen, für die sie vielleicht in erster Linie bestimmt ist, sondern allen gebildeten Eltern, die für die Erziehung ihrer Töchter ein lebendiges Interesse haben, eine willkommene Gabe sein." (Neue Preußische (Kreuz-)Zeitung.)

„... Das Buch verdient allen denen bestens empfohlen zu werden, die den Fortschritten der Frauenbildung mit Interesse gegenüberstehen; denn es ist von einem Manne verfaßt, der aus langjähriger Erfahrung und reicher Sachkenntnis schöpfen und uns darum gründliche Belehrung bieten konnte." (Literarisches Zentralblatt.)

„Den Verfasser muß man lieben um seines Buches willen. Mit glühendem Eifer und den Erfahrungen einer sechsundzwanzigjährigen Praxis tritt er für Frauenarbeit und Frauenstudium ein, indem er insbesondere die geplanten Reformen des Mädchenschulwesens, neue Lehrplanentwürfe, das Lehrerinnenrecht und die Lehrerinnenbildung erörtert. Jedem strebenden Menschenkinde ist das warmherzige, schlicht und klar geschriebene Buch sehr zu empfehlen." (Badische Landeszeitung.)